

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A AUTONOMIA NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO –  
CONTRIBUTOS DO MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO**

**Iramaia Regina de Araújo Lemos**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Carmen Cavaco**

**2016**



## RESUMO

A presente investigação tem o objetivo de contribuir para uma maior compreensão do processo de formação de adultos. Visa elucidar a questão de como ocorre a construção da autonomia de uma pessoa adulta nos vários tempos e espaços da sua vida e qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação no processo formativo. Consubstancia-se na ideia de que o adulto realiza sua autoformação de forma permanente a partir das diversas experiências vividas com os outros e nos contextos de modo geral. O processo da construção da autonomia se dá com o desenvolvimento de características pessoais, familiares e sociais, facilitadoras de um caminhar autônomo, e também com as aprendizagens realizadas no seio da família, nas diversas instituições e nas socializações que ocorrem no decurso da vida. O trabalho foi realizado através de uma análise reflexiva da minha narrativa autobiográfica, através da qual se procurou compreender como fiz minha autoformação e como tornei-me autônoma. Constatou-se que meu caminhar para a autonomia foi construído a partir de forte influência recebida da minha família, bem como pelas experiências vividas nas distintas instituições. Com base nessas experiências fui adquirindo aprendizagens favorecedoras do pensar crítico e do processo de autonomização. O estudo também contribuiu para uma maior compreensão do método autobiográfico, ao constatar-se sua dupla função, investigativa e formativa, pois novas aprendizagens foram adquiridas a partir da análise reflexiva da minha autobiografia.

**Palavras-chave:** Educação de adultos; autoformação; aprendizagem experiencial; educação humanista; autonomia.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to contribute to a better understanding of the adult education process. It aims to elucidate how the construction of autonomy of an adult occurs in various times and places of his life and the importance of ecoformation, heteroformation and autoformation in the formative process. It is based on the idea that the adult performs his autoformation permanently from the various experiences with others and in general contexts. The autonomy building process takes place with the development of personal, family and social characteristics, enabling an autonomous path, and also with what they have learned in the family, in the various institutions and in the socialization that occurs in the course of life. This project was developed through a reflective analysis of my own autobiographical narrative, the goal being to understand how I did my autoformation and how I became autonomous. It was found that my path towards autonomy was built with strong influence received from my family, as well as by my experiences in the different institutions. Based on these experiences I acquired learnings that favour the critical thinking and the empowerment process. The study also contributed to a greater understanding of the autobiographical method by revealing its investigative and formative functions, since new learnings were acquired from the reflective analysis of my autobiography.

**Keywords:** adult education; autoformation; experiential learning; humanistic education; autonomy.

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração.”

Antístenes

Inicialmente expressei uma profunda gratidão aos meus primeiros educadores, meus pais, por serem minha origem e possibilitarem minha existência. Existência implicada na tessitura de uma história de vida — a minha história — recheada de riquezas e sutilezas humanas que valeu e vale a pena ser vivida e contada.

Ao meu pai agradeço especialmente a herança do encantamento pelo conhecimento. À minha mãe por ter me indicado, com delicadeza e tenacidade, o caminho da autorresponsabilidade e da autonomia.

Meu agradecimento especial à professora Carmen Cavaco, educadora de princípios freirianos, pelos ensinamentos sobre essa temática fascinante das histórias de vida, pela motivação, pela disponibilidade, pelo encorajamento e pelo apoio na feitura deste trabalho.

Agradeço também à professora Natália Alves, pelas indicações de leituras relevantes ao trabalho e pela ajuda indispensável na confecção do projeto desta investigação.

Aos Mestres Austro Queiroz e Montserrat Cardenas sou profundamente grata por terem me ajudado a contar minha história com mais beleza, autoestima e sabedoria.

Às minhas filhas agradeço o incentivo, a ajuda e o companheirismo, desde o início dessa minha jornada aqui em Portugal.

E, por fim, agradeço a todos os professores e professoras relacionados a esse mestrado que contribuíram de uma forma ou de outra para a realização do presente trabalho.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

### PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	5
---	---

CAPÍTULO I - CAMINHOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS .....	6
--	---

Educação de Adultos: breve histórico .....	6
--	---

Educação de Adultos: uma diversidade de práticas .....	8
--	---

Educação de Adultos e Formação de Adultos: conceitos distintos?.....	12
--	----

A Dimensão Humanista da Educação e a Valorização da Pessoa.....	16
---	----

O Valor da Experiência e seu Potencial formativo.....	18
---	----

CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO OBJETO DE ESTUDO.....	27
---	----

A Autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação.....	27
---	----

Autoformação: uma terceira força de formação.....	33
---	----

O Conhecimento de Si: o poder de “tornar-se”.....	41
---	----

Autonomia: do inacabamento ao “ser mais” .....	46
--	----

CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	57
---------------------------------	----

Método Biográfico: um método de duplo poder.....	57
--	----

Narrativa Autobiográfica: princípios epistemológicos e especificidades ..	62
---	----

Narrativa Autobiográfica: procedimentos metodológicos .....	66
---	----

### PARTE II

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E ANÁLISE REFLEXIVA.....	77
---	----

CAPÍTULO IV- AUTOBIOGRAFIA: UM REENCONTRO CONSIGO MESMO.....	78
--	----

Autobiografia.....	78
--------------------	----

1º Momento-charneira: o primeiro contato com a escola.....	78
--	----

Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia .....	82
Aprendizagens favorecedoras da autonomia .....	85
2º Momento-charneira: a separação dos meus pais.....	87
Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia .....	92
Aprendizagens favorecedoras da autonomia .....	98
3º Momento-charneira: a entrada na Universidade.....	100
Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia.....	104
Aprendizagens favorecedoras da autonomia.....	107
4º Momento-charneira: o casamento, o nascimento das filhas.....	109
Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia.....	114
Aprendizagens favorecedoras da autonomia.....	119
5º Momento-charneira: a aposentadoria.....	120
Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia.....	123
Aprendizagens favorecedoras da autonomia.....	127
 SÍNTESE.....	 129
 CONCLUSÃO.....	 137
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 149



## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem sua problemática voltada para os processos de formação e de autonomia. A questão que orienta o estudo é: como ocorre a construção da autonomia na vida de uma pessoa, nos seus vários tempos e espaços, e qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação nesse processo formativo? A investigação centra-se na metodologia qualitativa, nomeadamente, numa das vertentes do método biográfico, a narrativa autobiográfica. Através da elaboração de uma narrativa autobiográfica, centrada no meu percurso de vida, procurou-se compreender como fiz minha autoformação e como tornei-me autônoma, como apreendi as influências das relações familiares e sociais e do meio ambiente para a construção da minha autonomização. Foram identificadas características pessoais, sociais, familiares e culturais favorecedoras à aprendizagem da minha autonomia. Também se identificaram aprendizagens realizadas com a família, com a escola, outras instituições e contextos em geral, acerca do desenvolvimento do meu pensamento crítico, favorecedor do caminhar autônomo. Essas identificações foram realizadas a partir da análise reflexiva da dimensão da autonomia e consciência crítica, fundamentadas pela teoria de Paulo Freire e orientadas pela dinâmica do individual *versus* o coletivo, proposta por Marie-Christine Josso. E ainda a partir da dimensão da Teoria Tripolar, de Gaston Pineau, que afirma que a formação de uma pessoa se dá a partir dos movimentos formativos da autoformação, heteroformação e ecoformação.

Freire (2013) defende o desenvolvimento da autonomia e da autorresponsabilidade na vida do indivíduo e afirma que, por sermos seres inacabados, em construção, seremos sempre desafiados por uma busca permanente de “ser mais”. O caminhar nessa busca, conscientes da finitude, leva-nos a sermos autônomos, orientando-nos para uma emancipação, implicada numa transformação do mundo. Vocação que não é destino certo, mas tem que ser conquistada (Freire,1995). Entende ainda o autor que a educação tem papel de extrema importância em todo o processo de humanização do indivíduo, que, ao refletir sobre o contexto em que vive e ser sujeito de sua realidade, pode adquirir postura crítica e realizar uma práxis

transformadora de si e do mundo. Ressalta que ninguém vive sozinho no mundo, que se vive em permanente interação e em compartilhamento com o outro, visto que ninguém busca sozinho, mas, sim, em comunhão. No seu caminhar pelo mundo, o indivíduo vai ganhando autonomia e vai se constituindo a partir das experiências e decisões, que vão sendo tomadas em interdependência, ou seja, um indivíduo não pode ser se o outro não é (Freire, 2011). Nessa perspectiva da formação em compartilhamento, referenciamos também em Josso (2002), que observa nos sujeitos a presença de um movimento dialético entre o individual e o coletivo quando direcionados para a busca de autonomia. Essa autora percebe que vivemos numa polaridade onde ora buscamos originalidade, autonomização e autorresponsabilidade, ora buscamos conformização e dependência, visando um pertencimento. Observa ainda que essa contradição surge em momentos importantes da vida do sujeito, em que este deve responder às expectativas externas ou seguir as próprias vontades ou desejos. Nossa humanidade é vivida dentro da dinâmica individualidade *versus* coletividade, visto que somos seres de pertenças e buscamos um lugar de existência e compartilhamento (Josso, 2002).

As influências que o sujeito recebe do mundo e dos outros para realizar sua formação são melhor compreendidas à luz da Teoria Tripolar, de Gaston Pineau. Esse autor concebe que três forças interferem na constituição do sujeito. Delas originam-se as dimensões da heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros; da ecoformação, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos; e da autoformação, onde o sujeito se torna objeto de formação de si mesmo (Pineau, 1988). Nesse ciclo da formação, os polos não têm prioridade uns sobre os outros, mas estão imbricados entre si. A autoformação é considerada a terceira força, que é vista numa perspectiva de autonomização educativa e que cria um campo dialético de tensões no mínimo tridimensional. Define-se como a apropriação feita pelo sujeito do seu próprio poder de formação, em que assume o protagonismo do seu autodesenvolvimento, buscando uma identidade e uma singularidade, a partir das influências apreendidas dos outros e do contexto onde vive as experiências.

Vale ressaltar que investigar a autoformação de uma pessoa através da sua narrativa de vida permite ampliar a compreensão sobre a epistemologia da

formação. Nóvoa (1988) refere que as Ciências da Educação precisam conquistar uma autonomia e uma especificidade no espaço científico. Precisam ainda responder à interrogação epistemológica sobre como se dá a formação de adultos, para servir de referencial às práticas educativas da formação de adultos. Josso (1988) compreende que, ao estudar o processo de formação na perspectiva do sujeito, se elabora progressivamente uma teoria da formação específica, onde se diferenciam os trabalhos de uma ciência da educação dos trabalhos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia.

Em se tratando da organização do trabalho, esta dissertação está estruturada em duas partes: a primeira parte apresenta a fundamentação teórica da investigação e a metodologia utilizada; a segunda parte apresenta minha narrativa autobiográfica e uma análise reflexiva dos cinco momentos-charneira escolhidos para contar minha história de vida. Três capítulos compõem a primeira parte. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da educação de adultos, suas tradições, diversidades de práticas e caminhos percorridos. Faz uma reflexão sobre os termos “Educação de adultos” e “Formação de adultos” na perspectiva de alguns autores, para definir os conceitos que serão adotados no estudo ora empreendido. Apresenta o aspecto da dimensão humanista da educação e sua importante influência no resgate da pessoa como protagonista do seu processo de formação. Finalmente comenta o valor da aprendizagem experiencial, fenômeno fundamental no processo formativo. O segundo capítulo apresenta os pressupostos epistemológicos do objeto de estudo em questão e nele discorre-se sobre as principais forças do processo formativo: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. Será dado um enfoque especial à autoformação, cujo conceito adotado baseia-se principalmente nas ideias de Pineau (1988), visto que o objeto da presente investigação é estudar como se deu um percurso próprio de construção da autonomia — como, a partir das influências dos outros (heteroformação) e do mundo (ecoformação), eu construí (autoformação) meu caminho de “ser autônomo”. Também nesse capítulo serão apresentados conteúdos teóricos que versam sobre a consciência de si, um processo de acompanhamento permanente da própria vida, na visão de vários autores. Versa ainda sobre a autonomia, suas definições, seus conceitos e o processo que a constitui, em diversas

perspectivas, mas tomando como referência principal o pensamento de Paulo Freire. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada, o método biográfico, especificamente a narrativa autobiográfica, em que se enquadra o presente estudo. Explicita a questão orientadora, que é como ocorre a construção da autonomia, nos diversos espaços e tempos da vida de uma pessoa, e qual a importância da heteroformação, ecoformação e da autoformação nesse processo formativo. Por fim, discorre sobre a narrativa autobiográfica, seus princípios epistemológicos, suas principais características e procedimentos e a forma como foi utilizada na presente investigação.

A segunda parte constitui-se do quarto capítulo, onde é apresentada a minha autobiografia, através de uma narrativa escrita. Esta subdivide-se em cinco momentos-charneira do meu percurso de vida. Cada momento é acompanhado de uma análise reflexiva, onde foram identificados aspectos favorecedores de um caminhar para a autonomia, tais como: características pessoais, comportamentos, atitudes e aprendizagens assimiladas ao nível familiar, social e cultural. A análise autobiográfica aqui apresentada foi fundamentada à luz dos referenciais teóricos abordados na primeira parte deste estudo e teve como objetivo responder sua questão principal. Esse capítulo também apresenta uma síntese, onde se procura responder a problemática da investigação. Finalmente o documento apresenta uma conclusão com reflexões sobre a construção da autonomia no processo formativo de uma pessoa e ainda são sistematizadas algumas ideias sobre o constituir-se autônomo, à luz das teorias que embasaram o presente estudo.

## PARTE I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

*Não haveria criatividade sem a curiosidade  
que nos move e que nos põe pacientemente  
impacientes diante do mundo que não fizemos,  
acrescentando a ele algo que fazemos.*

Paulo Freire

## **CAPÍTULO I – CAMINHOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS**

### **Educação de Adultos: breve histórico**

O presente histórico se estrutura em duas ideias principais: a primeira é a de que a educação de adultos sempre existiu como processo educativo e a segunda é a de que o campo da educação de adultos consolidou-se, ganhou complexidade e diversificou-se a partir da II Guerra Mundial, com o surgimento de Agências Internacionais, como foi o caso da UNESCO, as quais difundiram orientações políticas sobre a educação dos adultos. Salienta-se que o campo da educação de adultos é amplo e suas práticas, muito distintas e diversificadas, e as políticas públicas tocam apenas uma pequena parte desse vasto domínio.

A educação de adultos sempre existiu, isso porque “é um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 2013, p. 11). Esse entendimento abrangente da educação também está presente em Paulo Freire, visto que repetidamente declara que a educação está no cotidiano das experiências de vida. Essa noção é evidente quando afirma “na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (Freire, 2001, p. 42).

Desde os primórdios dos tempos, não somente era considerada a aprendizagem infantil, mas também a aprendizagem de adultos. Na antiguidade, filósofos como Sócrates e Platão ensinavam os adultos a pensar. Esses filósofos da Grécia antiga referendam o desejo de aprender e evoluir dos povos. O homem sempre foi um aprendiz da vida porque precisava garantir sua sobrevivência e também porque se interrogava sobre sua existência, porque é curioso e tem necessidade de pensar sobre seu mundo e, portanto, “é possível sustentar que o ato de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (Canário, 2006, p.159). Para Freire (2011), o ser é inconcluso, e a consciência que o indivíduo tem de sua inconclusão o insere num movimento permanente de busca. Diz ainda o autor que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire,

2011, p. 57). No século XVII, surge o modelo de escola tal como se conhece atualmente, e, assim, a tendência da associação da aprendizagem com a educação à idade infantil, reforçando-se a partir de então a ideia de que a aprendizagem se dá na etapa inicial da vida. Porém, muitas vozes criticam a hegemonia dessa forma escolar e reivindicam a importância da valorização dos processos de aprendizagem ao longo da vida. Uma dessas vozes foi a de Comenius, um pastor protestante da Morávia, que, no século XVII, defendia que a educação devia “ensinar tudo a todos” e defendia também uma educação que não fosse restrita aos espaços escolares infantis, devendo ser, ao contrário, estimulada “desde o berço até a morte” (Sanz Fernández, 2006, p. 11).

A tradição da educação de adultos consolidou-se essencialmente após a Revolução Francesa, e se manteve até a metade do século XX, em torno de quatro fatos essenciais: nascimento e emergência do conceito; iniciativas do Estado para alfabetização de adultos; iniciativas visando formação profissional; e a educação política voltada para o exercício do sufrágio universal (Canário, 2013). Essa concepção ganhou força na época da filosofia do iluminismo, quando Condorcet, inspirador de modernos sistemas educacionais e considerado o “profeta” da educação permanente declarou que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Bertrand Schwartz, 1988, cit. in Canário, 2013, p. 11).

No entanto, o eco de todas essas ideias, que pensam uma educação ampla e ilimitada, tomou força na segunda metade do século XX. O educador Paulo Freire escreveu, nos anos 1960, sua revolucionária *Pedagogia do Oprimido*, referencial crítico e político, de grande importância para o campo da prática de educação de adultos. Propõe uma educação libertadora, na qual se respeita a pessoa e o contexto que ela habita, em contraponto à educação “bancária”, que pensa a pessoa como mero receptor de conhecimentos (Freire, 1979). Nos anos 1960, 1970 e 1980, a partir da interferência da UNESCO, da OCDE e do Clube de Roma, surge uma nova orientação voltada para a aprendizagem dos adultos. Foram os documentos de Paul Legrand e o relatório *Aprender a ser*, de Edgar Faure, em 1972, defendendo a educação como um bem de natureza coletiva e um direito social, os mais importantes

para a afirmação da educação de adultos na segunda metade do século XX (Lima, 2007).

Canário (2013, p. 11) refere que o campo de práticas de educação de adultos ganhou visibilidade e “consolidou-se tendo, como uma das suas bases fundamentais, iniciativas de origem não estatal, nomeadamente de iniciativa popular (política, sindical e associável)”. Foi um período de expansão de políticas educativas, referendadas por organismos internacionais, como a UNESCO, mas que redundou, contrariamente ao que se defendia, numa forte valorização da educação formal e da forma escolar. Canário (2013, p.37) refere que a formação, “invadindo todos os domínios do social, [...] impôs-se como uma espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação”. A formação passou a ser entendida como a solução “milagrosa” para a resolução de todos os problemas. A UNESCO teve o mérito de colocar a questão da educação de adultos em destaque nas agendas das políticas públicas em nível mundial.

Foi em Montreal, em 1960, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se deslocou o centro de interesse da educação de adultos da Europa pós-guerra para a educação de adultos no plano internacional. Visaram-se os países do Terceiro Mundo, “cuja pobreza se tornou evidente a partir dos anos 50, por contraste (chocante) com a prosperidade e o rápido crescimento económico dos países do Norte industrializado” (Canário, 2013, p. 12).

### **Educação de Adultos: uma diversidade de práticas**

Segundo Canário (2013), o campo da educação de adultos, no período subsequente à guerra, sofreu uma expansão que o tornou complexo e diversificado e se afirma em três diferentes planos: o primeiro é o plano das práticas educativas, com distintas finalidades, modos e públicos; o segundo é o plano da diversidade das instituições implicadas direta ou indiretamente no processo educativo; o terceiro plano é o que diz respeito à figura do educador ou formador de adultos. O plano das práticas educativas abrange os diversos processos educativos que se desenvolvem ao longo da vida, tais como: a



alfabetização; a formação profissional; a animação sociocultural; e o desenvolvimento local, que estão inseridos num conjunto amplo de modalidades educativas de perspectiva formal, não formal e informal (Canário, 2013).

Um conjunto de atividades educativas voltadas para a alfabetização ganhou importância na Conferência Geral da UNESCO em 1964. Foi aprovado um programa experimental mundial de alfabetização aplicado em países da África, Ásia e América Latina, onde nasceram novas metodologias, contestadoras do paradigma escolar. Visava-se uma segunda oportunidade dirigida aos adultos para promoção do desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo. Para Freire (1989), a alfabetização dos adultos é um ato político e um ato de conhecimento e, portanto, um ato criador, e a educação de adultos deve contribuir para colocar nas mãos do povo o refazer da sua história. Entende ainda que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’” (Freire, 1989) e através de uma prática consciente o alfabetizado poderá mudá-lo. Para Canário (2013), a questão da alfabetização permanece extremamente atual mesmo nos países considerados desenvolvidos, e esse fenômeno apresenta duas principais características: é seletivo e mutante. Seletivo “na medida em que a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento quer no plano global, quer no plano nacional” (Canário, 2013, p. 48), onde um acréscimo de desigualdades tem correspondido a um agravamento dos fenômenos de exclusão social. E mutante porque renasceu sob novas formas nos países industrializados, mesmo estes tendo cumprindo a escolaridade obrigatória. Essas novas formas de analfabetismo atingem pessoas escolarizadas, que revelam sérias dificuldades na vida quotidiana e profissional. Freire (1989) lembra que a educação dos adultos precisa levar em consideração o universo vocabular dos alfabetizados, “expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (Freire, 1989, p. 13). Ressalta ainda que o educando precisa ser sujeito do seu aprendizado e que este não se apropriará do conhecimento transformador do mundo se o educador, anulando sua criatividade, apenas se preocupar em encher com suas palavras sua cabeça supostamente vazia. Para Canário (2013), a

problemática atual do analfabetismo se reequaciona em quatro dimensões-chave: a primeira é a de enquadrar o problema do analfabetismo na perspectiva da educação permanente e considerar que o ato de alfabetizar é contínuo, indo da pré à pós alfabetização; a segunda é não só considerar a alfabetização como um problema dos países dito atrasados, mas uma questão de todas as sociedades; a terceira é sobre sua funcionalidade e cabe perguntar para que se quer mesmo alfabetizar; a quarta versa sobre o esclarecimento e o olhar crítico sobre as relações que unem alfabetização e desenvolvimento.

Uma outra modalidade de prática da educação de adultos, que está estreitamente ligada ao conceito de educação permanente, é a formação profissional contínua, de perspectiva política desenvolvimentista e que visa a qualificação e requalificação da mão de obra. Canário (2013), entretanto, afirma que é mito que a formação se constitui como o principal instrumento de promoção do emprego e da mobilidade social e critica a dicotomia entre o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer”, característica do modelo escolar (Canário, 2013, p. 42). O autor chama a atenção para a inexistência da relação direta entre o mundo da formação e o mundo do trabalho e a dificuldade que os formandos têm de transferir as aprendizagens realizadas na situação da formação para as situações reais de trabalho. Propõe uma nova forma de pensar e organizar os processos de trabalho, através de pensar a organização como um todo, do trabalho em equipe e de definir ações estratégicas de antecipação, trocando a “lógica dos factores” por uma “lógica dos actores”, fazendo “emergir a importância estratégica da formação no quadro do projecto da organização [...]” (Canário, 2013, p. 42).

A educação de adultos também é um fator considerado importante para o processo do desenvolvimento local. Nos anos 1970, o conceito de desenvolvimento econômico foi equiparado ao de crescimento econômico e era avaliado exclusivamente por indicadores de natureza quantitativa. Entretanto a crise mundial, também nessa década, evidenciou os limites desse modelo, que não conseguiu promover maior igualdade e mais justiça social e “pelo contrário, traduziu-se por graves e crescentes assimetrias entre países ‘ricos’ e países ‘pobres’, entre o norte industrializado e o sul do Terceiro Mundo” (Canário, 2013, p. 60). No fim dos anos 1970 e 1980, surge um novo paradigma de desenvolvimento, de perspectiva multidimensional, que não reduz o

desenvolvimento ao modelo econômico e inclui no processo a educação, a saúde e o ambiente e sintetiza-se na expressão “pensar globalmente, agir localmente” (Canário, 2013, p. 60). É um modelo desenvolvimentista que inclui critérios de natureza qualitativa e no qual são valorizados os processos de intervenção em nível local. Melo (2005) entende o desenvolvimento local numa perspectiva em que há solidariedade entre os territórios, e não competitividade. Acredita esse autor que o mais importante para o desenvolvimento local é a valorização dos conhecimentos endógenos, o aumento do grau de excelência, do saber fazer e dos recursos. Entende que o desenvolvimento local tem uma componente muito forte relativa à cidadania e que é fundamental que a população interessada participe do processo, pois é isso que considera política, “formarmos cidadãos cada vez mais informados, mais conscientes e, por ventura também, mais activos” (Melo, 2005, p. 107). Ao encontro dessa ideia, Canário (2013) entende o desenvolvimento local como um processo educativo que facilita uma aprendizagem coletiva, que permite uma transformação social a partir de nova visão de mundo e de novos comportamentos, quer em nível individual, quer em nível coletivo.

A prática educativa da animação sociocultural, um recente fenômeno educativo e social, está presente em várias áreas de atividades sociais e abrange um público bem diversificado. Tem reconhecida sua importância estratégica no domínio da educação de adultos. Canário (2013) comenta que a animação sociocultural tem um leque alargado e até mesmo contraditório de funções sociais: uma função de adaptação e integração, que visa promover a socialização dos indivíduos; uma função recreativa, ligada aos tempos livres de lazer; uma função educativa, em que a animação sociocultural complementa as formações escolares anteriores, atuando como uma escola paralela; uma função ortopédica de regulação da vida social; e uma função crítica, que contribui para a construção de um pensamento crítico, garantindo o exercício da cidadania. A animação sociocultural se insere na modalidade educativa informal, considerada face oculta do processo educativo, em que se privilegiam os efeitos em relação às intenções e se enfatizam os processos autoformativos, ecoformativos e heteroformativos entre pares. Aceder a essa face não visível do processo educativo “implica estabelecer uma ruptura com a definição de situação educativa que reproduz os traços do modelo escolar,

nomeadamente a questão da intencionalidade” (Canário, 2013, p. 78). A maior parte das aprendizagens realizadas pelos indivíduos resulta das oportunidades educativas vividas no quotidiano, que não são necessariamente conscientes e não obedecem aos critérios definidores da instituição escolar. Canário (2013), citando os estudos de Paim (1990), afirma que os sujeitos aprendem a partir de um contato direto com sua realidade social, realizando um “processo de ‘osmose’ entre o aprendiz e o meio em que está inserido em que, raramente, existe consciência de estarem a ser construídos e assimilados novos valores e capacidades” (Canário, 2013, p. 79). São dinâmicas formativas inseridas no processo de educação informal, que se define como:

*o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente — em casa, no trabalho, no lazer; a partir do exemplo e das atitudes da família e dos amigos; das viagens, lendo jornais e livros, ou escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa — mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas (Coombs, 1985, cit. in Canário, 2013, p. 80).*

Com base nas afirmações anteriores, compreende-se que a modalidade formal de educação deveria ser considerada um complemento dos processos não formais e informais e estes passariam a ser a matriz dos processos de aprendizagem. Percebe-se também a grande importância do papel da animação sociocultural ao ser entendida como um conjunto de processos que permite potencializar, em termos educativos, as situações sociais vividas no vasto quotidiano da vida.

### **Educação de Adultos e Formação de Adultos: conceitos distintos?**

Educação e formação são conceitos fundamentais para a presente investigação e possuem carácter amplo e difuso. Entendemos que, para a

discussão teórica que fundamenta este trabalho, se faz necessário um esclarecimento e aprofundamento acerca dessas terminologias, que correntemente designam o campo das práticas educativas voltadas para a educação de adultos.

As práticas da formação são entendidas como práticas sociais, visto que as aprendizagens, quer sejam escolares ou não, se dão por meio de uma relação social ou de uma experiência social. Canário (2013) define a socialização como um fenômeno global, multiforme e complexo, que “remete para um processo largo, ao longo de toda a vida, não intencional e de carácter difuso que podemos, em larga medida, fazer coincidir com a educação difusa ou informal” (Canário, 2013, p. 116). Canário (2013) afirma que Lesne (1984) rompe com a visão funcionalista da socialização e entende o indivíduo como ator desse processo, que se distingue em três dimensões: na primeira dimensão, o indivíduo é objeto e é socialmente determinado; na segunda, o indivíduo é sujeito ativo, determinando-se e adaptando-se às exigências sociais; na terceira dimensão, o indivíduo é agente da socialização de um outro, sendo, além de determinado, determinante. Nesse contexto teórico, o conceito de formação é considerado parte integrante da socialização e diz respeito às práticas de socialização conscientes e deliberadas. Essa é uma ideia retomada por Demailly (1992), que propõe “que se designe por modos de socialização os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e saberes-fazer” (Demailly, 1992, cit. in Canário, 2013, p. 116). Mas Canário ressalta que não há uma oposição nítida entre os conceitos de socialização e formação; suas fronteiras são fluidas e pode-se “apreender as acções de formação como socializações que resultam de interacções quotidianas nos meios onde se desenrola a vida profissional e social” (Canário, 2013, p. 116).

Nos estudos sobre essa temática, ora define-se o campo de formação de adultos como sendo “educação de adultos”, ora defini-se como “formação de adultos”. Essa dualidade de conceitos está presente em textos de diversos autores, em revistas especializadas, em títulos de congressos, em palestras e em colóquios nacionais e internacionais. Canário (2013) afirma que o uso das expressões “educação de adultos” e “formação de adultos” está associado a

duas grandes tradições: a tradição da “alfabetização” e a tradição da “formação profissional”. No caso da tradição da “alfabetização”, a associação é com a expressão “educação de adultos”, que pode corresponder, num sentido mais estrito, apenas ao ensino recorrente ou, num sentido lato, “confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente” (Canário, 2013, p. 33). Quanto à expressão “formação de adultos”, há uma vinculação desse conceito com “formação profissional”, no sentido estrito, ligada aos processos de instrumentalização e adaptação ao mercado de trabalho, como pode significar também, no sentido lato, um processo amplo de autoconstrução da pessoa que se coloca em “abertura à existência” (Honoré, 1992, cit. in Canário, 2013, p. 33).

Os diferentes significados e combinações dos conceitos de “educação de adultos” e “formação de adultos” são geradores de dúvidas, de ambiguidades e contradições. Numa tentativa de “normalização da terminologia”, o autor da obra *L’Education de Adultes*, Guy Avanzini (1996, cit. In Canário 2013, p. 33), propõe definir “formação de adultos” como uma “reciclagem” e uma “reconversão” para aumentar a competência inicial do sujeito em atividade e definir “educação de adultos” como um alargamento da polivalência nos tempos livres.

Em Portugal, a tradição terminológica é a de “educação de adultos” enquanto política de Estado oferecida aos mais desfavorecidos e também numa identificação com o Movimento de Educação Permanente, defendido por organismos internacionais para o campo de práticas educativas para os adultos. Observa-se que os meios académicos e científicos também têm preferência por essa designação e até bem pouco tempo a formação tinha a conotação redutora de formação profissional (Canário, 2013). Para esse autor, a distinção entre formação e educação “coexiste com a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência, dos conceitos de ‘educação permanente’ e de ‘formação permanente’, o que conduz a uma, também frequente, utilização dos vocábulos ‘educação’ e ‘formação’ como palavras sinônimas” (Canário, 2013, p. 35).

Para Josso (1988), a educação de adultos caracteriza-se por uma pedagogia que visa o “aprender a aprender” e que concederá às experiências formadoras um lugar de destaque. Segundo essa autora, a palavra *formação*

apresenta uma dificuldade semântica e também uma ambiguidade. A dificuldade semântica diz respeito ao fato de a palavra *formação* designar tanto a atividade enquanto processo como o seu respectivo resultado. Quanto à ambiguidade do conceito, esta implica numa impossibilidade de diferenciar a ação de formar, que concerne à pedagogia utilizada pelo formador, da ação de formar-se, ou seja, de fazer uma retrospectiva de como o sujeito se forma, a partir de atividades no decurso da vida, numa reflexão efetuada no presente. Nos seus estudos, que versam sobre o tema de autoformação, a autora utiliza os dois significados contidos no conceito de formação. Ainda para Josso (2005, p. 116), a formação “começa na idade do berço e vai até à terceira idade” e diz respeito a toda a vida do sujeito, enquanto a educação é relativa apenas a alguns momentos da vida.

Para o trabalho ora apresentado, utilizaremos o conceito de formação de adultos na perspectiva acima referida por Josso (1988), de uma formação no sentido abrangente que implica o processo de formar-se através da influência das ações de outros e dos contextos e de uma apropriação do vivido, realizada pelo próprio sujeito. Também será utilizada a perspectiva de formação de adultos adotada pelo autor Rui Canário (2013), que, em concordância com a concepção de Bernard Honoré, faz uma crítica radical ao modelo escolar. Compreende a formação como uma dimensão fundamental da vida humana que se dá a partir de “um processo de diferenciação e de activação energética, exercendo-se em todos os níveis da vida e do pensamento [e] cuja experiência não consiste em suportá-la, mas ter nela uma participação ativa” (Canário, 2013, p. 33). Ainda é pertinente neste trabalho de investigação referenciar-se na concepção de educação de adultos adotada pela UNESCO, em Nairobi, no ano de 1976, que entende esse campo de práticas como:

*o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova*

*orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, cit. in Canário, 2013, p. 36).*

Esta investigação considera como formação das pessoas adultas toda e qualquer experiência que modifica a vida do sujeito, onde este forma-se a partir das ações dos outros e dos diversos contextos em que vivencia os acontecimentos. Essas experiências que ocorrem em qualquer tempo ou espaço, em sentido amplo, devem ser significativas e, ao serem apropriadas pelo sujeito, formam-no e transformam a sua existência.

### **A Dimensão Humanista da Educação e a Valorização da Pessoa**

A origem da dimensão humanista da educação decorre da Psicologia Humanista, considerada uma proposta de “terceira via” em contraposição ao behaviorismo, cuja abordagem era o comportamento observável e mensurável e considerado científico. Com a Psicologia Humanista passa-se a valorizar o pensamento psicanalítico, que se baseava nos aspectos irracionais do comportamento (Finger & Asún, 2003).

O humanismo insere-se na filosofia do existencialismo, desenvolvido entre as guerras, na Alemanha, com Karl Jaspers, Karl Barth e Martin Heidegger e, depois da II Guerra Mundial, na França, com Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre e Albert Camus (Finger & Asún, 2003). É um pensamento que põe em relevo a singularidade da existência humana, em particular sua liberdade e a possibilidade de autodesenvolvimento. As ideias humanistas concebem as pessoas como essencialmente boas, com liberdade para agir e escolher e responsáveis pelo seu desenvolvimento (Finger & Asún, 2003). O pensador fundamental da Psicologia Humanista, base da educação humanista, é o psicólogo americano Carl Rogers. Seus pensamentos contêm três pressupostos fundamentais: o primeiro é o de que o ser humano é ativo, livre e fundamentalmente bom; o segundo é o de que o ser humano tem uma motivação intrínseca para o autodesenvolvimento; e o terceiro é a ideia de que a ativação dessa motivação intrínseca depende fortemente do ambiente e é



este que influencia decisivamente o potencial para o autodesenvolvimento (Rogers, 1997).

Para Rogers (1997), a experiência é existencial e não pode ser separada do “significado” interno da experiência. Ele “modelou consideravelmente a educação de adultos humanista e o seu conceito de andragogia” (Finger & Asún, 2003, p. 62). Rogers (1997, p. 167) entende que aprendizagem significativa é “aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade”. É uma forma de aprendizagem que não se limita a aumentar conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da existência, tornando a pessoa mais autoconfiante e mais autônoma. A educação humanista coloca o protagonismo da aprendizagem na pessoa do aprendente e procura facilitar o processo promovendo um ambiente favorável ao seu autodesenvolvimento. O formador é considerado um “facilitador”, cujo papel “é sobretudo o de criar um clima ou ambiente ótimo para a aprendizagem, para ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, as ajudar a crescer ou a desenvolver-se” (Finger & Asún, 2003, p. 64). O formador age de forma não diretiva, buscando não fazer pré-juízo do aprendente e tentar explicitar sentimentos e emoções que podem afetar o processo de aprendizagem. Para favorecer a criatividade e o crescimento do indivíduo, este é aceito incondicionalmente na sua singularidade e originalidade.

Na base da educação humanista, está a valorização da subjetividade e o entendimento de que o aprendizado não se reduz ao modelo escolar ou formal. As experiências promovem aprendizagens pois “não se estuda apenas na escola” (Freire, 1989, p. 33). Paulo Freire (2001) tem uma concepção de educação fundamentalmente humanista e defende uma forma de educação que chama de libertadora, progressista e democrática. Compreende ainda a educação como uma forma de humanização, fundamentada no caráter inconcluso do ser humano. Para ele, educação é formação, e não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas; e afirma ainda que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos,

uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização” (Freire, 2001, p. 20).

A consciência de liberdade apreendida pelo ser humano foi transformando sua vida em existência. Conscientizar-se da existência é saber-se parte do mundo, é diferenciar-se dele e ter poder de escolha, de decisão sobre a própria existência, e “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores — domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (Freire, 1981, p. 66). É no domínio da existência que indivíduos se fazem cidadãos autônomos, “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo sempre mais, a mediação de consciências que coexistenciam em liberdade” (Freire, 1978, p. 15). A partir da invenção da existência, não foi mais possível ao sujeito existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. Assumir a existência em todos os seus aspectos, em sua totalidade, é necessário para o exercício da liberdade e da autonomia (Josso, 2002), elementos que são estruturantes nesta investigação, centrada numa abordagem biográfica.

Nessa perspectiva, o aprendente está no centro do processo da aprendizagem do pensar crítico, que se propõe libertadora, sendo respeitado nas suas crenças, nos seus saberes anteriormente apropriados, sendo respeitado no contexto em que vive e aprende. Essa aprendizagem da consciência crítica para o exercício da cidadania não se dá só na escola, em um processo formal, visto que “o trabalho educativo passa a incidir menos na aquisição de conteúdos e a incidir mais na compreensão do meio ambiente <

### **O Valor da Experiência e seu Potencial Formativo**

A palavra *experiência* origina-se do latim *experiri*, que significa *provar* ou *experimentar*. Seu radical *periri* relaciona-se com *periculum*, ou perigo, e sua raiz *per* é indo-europeia e relaciona-se com a ideia de travessia, percorrido ou passagem. A palavra ainda contém o prefixo *ex*, de exterior e de existência (Larrosa, 2002). Portanto, observa-se que a experiência implica em experimentação ou prova, em travessia de risco e em um acontecimento exterior que acomete o sujeito, independente dele e que o modifica. Larrosa (2002) afirma que a experiência possui três dimensões que a atravessam: a

dimensão da exterioridade, alteridade ou alienação, que implica um acontecimento que vem de fora e independe do sujeito; a dimensão da reflexividade, subjetividade ou transformação, que se relaciona com o lugar onde se passa a experiência; e a dimensão da passagem ou paixão, que tem a ver com a passagem ou o padecimento que deixa uma marca no sujeito. Esse autor define a experiência como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca e afirma que a

*experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, [...] que não depende nem do meu saber, nem do meu poder, nem da minha vontade (Larrosa, 2002, p. 5).*

Não é tarefa fácil estabelecer o conceito de experiência pela sua amplitude e abrangência, uma vez que tudo que se passa é experiência e confunde-se com a presença do sujeito e suas interações com o mundo e ainda porque reúne as mais diferentes dimensões e significados. Cavaco (2002), explicitando e compreendendo essa dificuldade, adota a definição de Jobert, por achá-la abrangente e elucidativa. Para o referido autor:

*a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda natureza (Jobert, 1991, cit. in Cavaco, 2002, p. 31).*

É importante compreender que a experiência é formativa quando implica um sentido ou um significado para a subjetividade. Nesse sentido, Josso (2002, p. 35) diferencia vivência de experiência, entendendo que só haverá experiência se for feito um “certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”. Só haverá aprendizado quando o sujeito, apropriando-se do experienciado, transferir o que aprendeu para situações futuras, utilizando os saberes adquiridos para resolver novos desafios (Josso, 2002). Cavaco (2002) também considera que há uma relação intrínseca entre a

experiência vivida e sua interpretação e que, para se ter uma formação experiencial, se faz necessário compreender o sentido da experiência. Portanto, o indivíduo só aprenderá através da experiência se explicitar o que a constitui e refletir sobre ela, podendo assim transferir essa aprendizagem para novas situações — “dado que uma grande parte dos conhecimentos e procedimentos colocados em jogo numa situação de experiência permanecem inconscientes” (Cavaco, 2002, p. 34). Ainda para essa autora, o termo *experiência* assume duas direções: uma no sentido do futuro, cujo resultado é imprevisível, sendo, portanto, uma tentativa, um ensaio; e outra no sentido das ações passadas, em que o sujeito se torna um perito, visto que adquiriu conhecimento em determinada área (Cavaco, 2002).

Larrosa (2002) concebe que a experiência tem relação com a formação do sujeito, visto que a mesma forma e transforma. Entretanto, é preciso que o sujeito esteja aberto, vulnerável, sensível e exposto à experiência para que ela transforme suas ideias, suas palavras e seus sentimentos. Ou seja, a experiência é formativa no nível da consciência e da atenção de quem a vivencia. Diz o autor:

*a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).*

A experiência é fundamentalmente uma relação e, portanto, o que é importante para a formação do sujeito é como ele se relaciona com o que lhe acontece e como esse relacionamento o transformará. Larrosa (2011), trazendo como exemplo a experiência da leitura, diz que o importante não é o livro, mas o que se passa no sujeito com a sua leitura. Há que ter uma relação e uma implicação da sua subjetividade nessa experiência de leitura e há que

refletir fazendo um caminho de ida e volta, ou seja, de relação e, por conseguinte, de transformação. Será considerado um leitor analfabeto se “é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua subjetividade” (Larrosa, 2011, p. 9). Essa perspectiva também é adotada por Freire (1978), que entende que a palavra e sua leitura devem trazer a consciência reflexiva e crítica do mundo para ser uma palavra que transforma. Afirma que “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (Freire, 1978, p. 15). Compreende também o autor que há uma relação entre o texto e o contexto e que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (Freire, 1989, p. 14).

Aprender informalmente, ou seja, adquirir saberes por via experiencial, se faz presente na vida do ser humano desde os primórdios da humanidade, pois a “origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo tentativa/erro, como forma de sobrevivência” (Barkatoolah, 1989, cit. in Cavaco, 2002, p. 27). Esse saber experiencial situa-se no âmbito da educação informal que acontece ao longo da vida das pessoas, inclusive nos espaços formais e não formais de educação. Aprender através da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, e nas “últimas duas décadas surgiram, no âmbito internacional e europeu em particular, políticas e práticas que permitiram a revalorização epistemológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo” (Cavaco, 2009, p. 220 e 221). A educação informal relaciona-se com as coisas que aprendemos sem que nos tenham ensinado e se dá a partir de uma multiplicidade de contextos. É “o saber de experiência feito” referido por Freire (1989), o saber de senso comum de “leitura do mundo” de uma cultura própria e que tem seu próprio valor. Esse autor ressalta que “o papel do educador ou da educadora progressista [...] é salientar que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (Freire, 1989, p. 54). A formação de um sujeito não se dá somente na escola, uma vez que esta representa apenas a face visível do *iceberg*, e essa face que não é visível, a “face oculta”, em analogia à lua, são todos os processos educativos informais e importantes na formação do sujeito (Canário, 2006). Esse autor considera que as situações educativas integram e articulam, num *continuum*, os diversos

níveis de formalização: um nível formal, vivido na escola, com sessões formais, programas e avaliações; um nível não formal, que dispensa certificados e tem a flexibilidade de horários, programas e locais; e um nível informal, que se refere às situações nada organizadas ou estruturadas e potencialmente educativas (Canário, 2006).

Illich (1985, p. 43), contribuindo para a valorização da aprendizagem não escolar, afirma que as experiências promovem aprendizagens que são o “resultado de participação aberta em situações significativas”. Diz ainda que a maior parte dos conhecimentos que adquirimos são realizados fora da escola e que a aprendizagem é a atividade humana que menos precisa da interferência do outro. Também refere que não precisamos de um professor para aprendermos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar e fazer política. Até mesmo as crianças, segundo ele, adquirem a maioria dos seus conhecimentos fora da escola, isto é, fora da formalidade. Elas aprendem com seus amigos, com as histórias em quadrinhos e em observações fortuitas.

O século XX trouxe importantes contribuições para o estabelecimento desse novo paradigma da revalorização do saber experiencial. Do ponto de vista educativo, confronta-se e rompe-se com a “pedagogia experimental”, com o modelo escolar, colocando a pessoa que aprende, suas experiências e ações sociais como protagonistas da atividade educativa (Canário, 2006). Para esse autor, o movimento da educação permanente com o “aprender a ser” promovido pela UNESCO nos anos 1970 foi de suma importância para o resgate dessa ideia, e, mais tarde, a corrente das histórias de vida ao levantar a questão fundadora “Como os adultos se formam?” deflagrou uma verdadeira “revolução paradigmática na perspectiva de abordar os problemas da educação, deslocando para a perspectiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar historicamente fixara na perspectiva do ensino” (Canário, 2006, p.163).

Canário (2006) identifica três grandes correntes no campo das ciências que contribuíram para a revalorização epistemológica da experiência: a Escola Fenomenológica Alemã, reatualizada, no século XX, pela Escola de Chicago; o construtivismo psicológico, nomeadamente os trabalhos de Piaget; e a corrente da “Educação Experiencial”, de autores como Dewey (relação investigação-ação), Kolb (ciclo de aprendizagem experiencial), Schön (reflexão na ação). E

também autores francófonos, adeptos da corrente das histórias de vida, como Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, que com suas investigações dos processos educativos conferem “ao sujeito e à sua subjetividade um estatuto epistemológico” (Canário, 2006, p.162).

Duas ideias estão associadas ao reconhecimento dos processos educativos não formais: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência, e a segunda, a de que o bom senso indica que não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Essas ideias convergem para o que constitui o pressuposto da educação de adultos, “segundo o qual o patrimônio experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p.162). Havia uma discussão sobre o aprendizado da experiência em que se questionava se o saber experiencial possuía um valor menor e se não era um obstáculo ao conhecimento. Nesse sentido, John Dewey foi de fundamental importância ao defender o valor educativo da experiência prática, criticar a hegemonia da educação teórica e compreender que “a aprendizagem é um método dialético, que integra a experiência e a teoria, a observação e a ação” (Cavaco, 2002, p. 26). Dewey (2007) entende os aprendizados da experiência como ferramentas que servem para transformar a si e ao meio em que se vive, a partir da capacidade da linguagem, que possibilita o sujeito pensar, relacionar-se e cooperar. O autor entende ainda que “o eu alcança inteligência, na medida em que o conhecimento das coisas está encarnado na vida que o rodeia; o eu não é uma mente separada construindo novos conhecimentos por conta própria” (Dewey, 2007, p. 53). Ao encontro dessa ideia, Freire (1974, p. 11) afirma que “ninguém pode buscar sozinho, tão somente em comunhão a busca é autêntica”.

A aprendizagem experiencial implica a totalidade da pessoa, de forma particular, singular, envolvendo os domínios psicomotor, cognitivo, afetivo e social. Somente “as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito” (Cavaco, 2002, p. 33). Josso (2002) concebe a experiência formadora implicada numa elaboração consciente de articulação entre atividades, sensibilidades, afetividades e ideias, objetivando uma representação e uma competência. Sendo “assim, por definição, a

formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (Josso, 2002, p. 35). A autora sistematiza a experiência formadora a partir de três modalidades de elaboração: “*ter* experiências pelo que me foi dado a viver; *fazer* experiências que me proponham viver; e *pensar* estas experiências” (Josso, 2002, p. 36). Compreende ainda que as experiências formam “na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se” (Josso, 2002, p. 178).

Freire (2000, p. 40) afirma que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. O autor afirma que não se aprende apenas nas práticas formais, mas também com as experiências do dia a dia e que a educação de adultos é melhor compreendida como educação popular, visto que é nas massas que se encontra o saber do senso comum ou o “saber de experiência feito” (Freire, 2001). Esse saber experiencial deve ser valorizado e levado em consideração pelo educador de adultos progressista e democrático. Caso contrário, a educação nada acrescentará, pois será uma educação “bancária”, que promove apenas o adestramento, através da qual se depositam no aprendente ideias preestabelecidas distintas de seu contexto, consolidando-o na sua condição de oprimido, sem possibilidade de ser autônomo. A “natureza mesma do ser humano programado para aprender [é] algo mais sério e profundo do que adestrar-se” (Freire, 2001, p. 52). Ao saber inicial do senso comum será acrescentado, a partir da educação, o saber do pensar crítico, de consciência crítica, pois “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa e todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 1989, p. 34). Os saberes próprios de cada indivíduo, adquiridos na sua experiência de vida, são importantes para a continuidade do seu desenvolvimento, mas não são suficientes. Há que se aprender mais, saber mais, porque a vocação do ser humano, inacabado, é “ser mais” (Freire, 1978).

É papel da educação de adultos levar a leitura crítica do mundo também para quem não faz ainda o uso da leitura da palavra. O analfabeto não lê e não escreve, mas tem experiência de vida, pensa e fala, então pode ter um entendimento do mundo, pode ser no mundo e com o mundo (Freire, 1989).



Antes de se ter a leitura da palavra, tem-se a leitura do mundo, ou seja, a leitura do contexto onde se vive. Ninguém nasce feito e acabado e “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (Freire, 2001, p. 40). Por isso, a importância do saber de experiência feito, do saber popular, pois esse saber se ampliará, ao fazer uso da leitura da palavra, e o sujeito desenvolverá sua consciência crítica, visto que vai dialogar com outras ideias e vai expressar as suas com mais clareza e pertinência. Linguagem e realidade estão presas numa dinâmica. A superação “do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la como tempo de possibilidade, o que significa recusar a qualquer explicação determinista, fatalista da História” (Freire, 2001, p. 17).

O indivíduo que progride do saber do senso comum para o saber crítico possui leitura crítica do mundo e é um cidadão que participa com autonomia e autodeterminação da transformação do seu mundo, do seu contexto de vida. De forma organizada, em coletividade, pode rejeitar a imposição de saberes exteriores e contribuir, a partir de saberes endógenos, com o desenvolvimento do espaço que habita. Canário (2007, p. 16), na mesma linha de pensamento de Freire, defende que “a emancipação social com a educação dos trabalhadores não pode ser senão ‘obra deles próprios’, ou seja, uma criação autônoma que se opõe de modo radical e rompe com a heteronomia instituída”. O sujeito como ser histórico se refaz fazendo a história do mundo em que vive, pois “fazer História é estar presente nela, e não simplesmente nela estar representado” (Freire, 1989, p. 24). Interferências exteriores numa comunidade que possui seus próprios saberes, específicos de sua cultura, podem resultar na educação “bancária”, denunciada por Freire (1978), e numa imposição dos saberes formais e científicos de quem chega para promover o desenvolvimento, desconsiderando as aprendizagens dos habitantes naturais (Melo, 2005). É necessário “sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber — o de experiência feito” (Freire, 2001, p. 28). São conhecimentos de pessoas que, às vezes constatamos, “sabem muito mais que qualquer um de nós [...] porque têm uma autonomia de vida e uma capacidade de sobrevivência”, afirma Melo (2005, p. 113), em consonância com o pensamento de Freire.

Não há desenvolvimento (nem pessoal nem comunitário) se não houver autonomia, e a educação tem um papel importante no processo de liberdade do ser humano. A educação, em sua dimensão global, respeitando o “saber de experiência feito” do ser biográfico, sociológico e antropológico, contribui para a compreensão do ser humano mais pluralista e menos monolítica, o que a torna mais aberta à discussão democrática. As reflexões pedagógicas dessa prática educativa são fundadas “no sonho por um mundo menos malvado, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (Freire, 2001, p. 17). A valorização do processo experiencial formativo fundamenta-se numa perspectiva democrática em que se respeitam as singularidades e especificidades de quem aprende. Formar-se através da experiência é um processo inerente e permanente na vida de todas as pessoas. A formação acontece em todos os espaços, formais e não formais, a partir de experiências significativas que são refletidas e apropriadas pelo sujeito que as vivencia, transformando sua subjetividade e consubstanciando sua existência. É fundamental para a abordagem biográfica, utilizada na presente investigação, refletir sobre as experiências do sujeito, identificando as aprendizagens e os saberes adquiridos que o formaram (Josso, 2002).

## CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO OBJETO DE ESTUDO

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.*  
Álvaro de Campos

### **A Autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação**

Os estudos de Gaston Pineau (1988) foram contributos importantes para a compreensão de como se dá a formação dos adultos. Esse autor constatou que várias forças interferem na constituição do sujeito e criou a Teoria Tripolar de Formação, identificando personalização, socialização e ecologização como os três movimentos que influenciam o processo formativo. Os três movimentos originam as dimensões: da autoformação, que é a ação do eu como sujeito individual e social, que se torna objeto de formação de si mesmo; da heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação; e a da ecoformação, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação (Pineau, 1988). O polo da heteroformação inclui as experiências vividas na educação, através das influências da herança familiar, da cultura e do meio social. Já o polo da ecoformação inclui as influências físicas, climáticas e as interações físico-corporais (Galvani, 2002). No ciclo da formação, nenhum dos polos tem prioridade sobre o outro. Haverá momentos em que uma dimensão prevalecerá sobre a outra, entretanto isso vai depender do momento existencial de cada um, das condições em que está vivendo suas experiências (Galvani, 2002).

Pineau (1988, p. 67) refere que a autoformação se desenvolve a partir da heteroformação (outros) e da ecoformação (meio ambiente) e afirma que “é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital”. Afirma que a autoformação permite “uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos esse poder — tornar-se sujeito —, mas também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação de si mesmo”. Esse duplo sujeito-objeto permite ao sujeito distanciar-se e se ver entre outros objetos e, portanto, diferencia-se, emancipa-se e autonomiza-se deles, autoformando-se. (Pineau, 1988). Para Josso (2007, p. 423), a consciência de ser sujeito da própria história “permite ter a medida do que está em jogo em toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar”. As transformações vividas pelo sujeito podem resultar de sua interioridade ou serem provocadas pelo meio ambiente. “O ser-sujeito é levado, em consequência, a gerenciar essa coexistência de lógicas de evolução e a viver, dessa maneira, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros” (Josso, 2007, p. 423).

Freire (1978) afirma que a existência se dá no mundo e com o mundo e a singularidade é forjada na multirreferencialidade, ou nos outros eus que nos formam. O *eu* dialógico, do encontro, sabe que é o *tu* que o constitui e sabe também que “*esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu*” (Freire, 1978, p. 196).

São os diversos não-eus geográficos (ecoformação) e os não-eus pessoais (heteroformação) que constituem o ser humano na sua totalidade (autoformação). Nascemos inacabados, inconclusos e vamos nos fazendo aos poucos, inseridos na prática social da qual fazemos parte (Freire, 2001, p. 40). Em um livro autobiográfico, Freire (1995, p. 24) descreve o quintal da sua casa de infância como o “primeiro não-eu geográfico pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos e minha avó, minhas tias e Dadá, uma bem-amada mãe negra” e afirma: “Foi com esses diferentes não-eus que me constituí como *eu*. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”.

O ser humano não se faz no isolamento, mas, sim, nas trocas sociais, no compartilhamento, na comunhão com o mundo (Freire, 1995). Os seres

vivos constituem sua individualidade em um paradoxo, pois para “exercê-la de modo autônomo eles precisam recorrer ao meio ambiente. Em outros termos, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes” (Mariotti, 1999, p. 1). Esse paradoxo pode ser entendido se dispensarmos a lógica linear e adotarmos o pensamento sistêmico, complexo, onde se pode compreender as dinâmicas dos sistemas vivos, onde “a constituição e a conservação da identidade de um sistema são fenómenos sistêmicos dinâmicos que ocorrem mediante interações recursivas do meio” (Maturana, 2001, p. 17). No entendimento de Galvani (2002, p. 93), a autoformação “é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroafetivas e ecoformativas”. Nóvoa (1988, p. 127) corrobora esse entendimento e considera que toda autoformação é participada ou interagida e é sempre “um processo de apropriação individual. Que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros (com os grupos, com as comunidades)”. Josso (2002) explicita bem esse processo investigativo de uma singularidade inserida numa coletividade quando afirma:

*esta pesquisa da singularidade apresenta-se simultaneamente como uma necessidade vital, como um dado biológico e como uma tensão a viver no reconhecimento de uma ligação social incontornável. Assim, não se trata de procurar a originalidade a qualquer preço, mas antes de encontrar essa via do meio que permite escolher entre preferências que exprimam a dificuldade em viver ‘egocentrado’ ou alheado das suas raízes. É sobre este fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros (p. 126).*

O fenômeno da autoformação passou a ser estudado e valorizado no século XX, tempo que trouxe importantes contribuições para o estabelecimento de um novo paradigma para a educação dos adultos. A corrente das “histórias de vida”, ao levantar a questão “Como os adultos se formam?”, provocou uma revolução paradigmática na forma de abordar os problemas da educação, substituindo a perspectiva do ensino do modelo escolar pela perspectiva da aprendizagem (Canário, 2006). O novo paradigma colocou a pessoa como protagonista na sua formação, ficando em destaque o processo de

autoformação a partir das vivências e experiências de vida, tendo a heteroformação perdido seu poder hegemônico sobre processo formativo.

Antes de prosseguirmos no aprofundamento do processo da autoformação, entendemos que se faz necessário, para facilitar a compreensão, analisar os elementos que compõem a palavra/conceito *autoformação*.

O prefixo *auto* vem do grego *autós* e significa “si mesmo”, “ele mesmo”. Exprime a noção de si próprio. *Autos* foi um conceito criado para designar a pessoa humana que é “esta realidade invisível constitutiva de toda a individualidade existencial autônoma” (Morin, 1984, cit. in Couceiro, 1992, p. 25). É ainda um conceito que emerge e é compreendido a partir da relação com o conceito de *hetero* e com o conceito *eco*. O “autos” se afirma na relação com o outro (*hetero*), dentro de um contexto (*eco*). Podemos definir *autos* como sendo “uma consciência original emergindo e retroagindo sobre os processos que a fizeram nascer” (Galvani, 2002, p. 98). Portanto, pode-se “concluir que o ‘autos’ é o núcleo organizacional do sistema de relações da pessoa com o seu *environment* que torna a pessoa capaz de integração, síntese, criação de formas” (Couceiro, 1992, p. 25).

A palavra *formar* vem do grego *morphé* e do latim *forma*, que significa “dar forma”, “criar”, “moldar”. Forma-se quando se cria algo ou quando se amolda algo. O paradigma escolar primou e ainda prima por moldar os educandos, como cita Nóvoa (1988, p. 110): “[...] grande parte dos educadores actuais considera ainda que seu trabalho consiste em... moldar a cera mole!”. Entretanto, se há consciência desse “formar-se” então há criação. Portanto, “formar-se não é instruir-se: é antes de mais nada, reflectir, pensar numa experiência vivida” (Hess, 1985, cit. in Nóvoa, 1988, p. 115). Para Nóvoa (1988), formar é sempre formar-se.

Ação tem origem na palavra *actio*, que significa “colocar em movimento”, “realizar”, e também na palavra *agere*, “fazer”, “agir”. Ação é tudo aquilo que se faz, é o efeito que algo ou alguém exerce sobre outra coisa ou pessoa. Toda forma-ação implica uma modificação de um sistema de referências (Dominicé, 1988). A ação de formar terá resultados se acontecer no sentido de facilitar o educando para o exercício da sua autonomia, se for para estimular a

“espontaneidade e a criatividade, a valorização da aprendizagem e do aprender a aprender” (Nóvoa, 1988, p. 111).

No processo de auto-forma-ção, a pessoa está fundamentalmente implicada em seu espaço próprio de formação, agindo sobre ela, a partir da diferenciação que faz dos outros (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação), forças que influenciam o seu “formar-se”. O sujeito distancia-se dos objetos que lhe são exteriores, criando assim um espaço “que lhe permite tornar-se e ver-se como objecto específico entre os outros objectos, diferenciar-se deles, reflectir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. Nasceu o sistema-pessoa” (Pineau, 1988, p. 67).

Entendemos que também é importante definir o que é o sistema-pessoa e com quais referências o compreendemos. A Biologia, através dos cientistas Humberto Maturana e Francisco Varela, criadores do conceito de *autopoiese*, que significa “a produção de si próprio”, contribuiu fundamentalmente para a compreensão dos sistemas vivos. Esses autores afirmam que todos os seres vivos são sistemas produtores contínuos de si mesmos, sendo, portanto, produtores e produtos, funcionando em circularidade. E, “então, quando a nível molecular nos encontramos com uma rede deste tipo, cujas operações têm como resultado produzir-se a si mesma, temos na nossa frente um sistema autopoietico e, portanto, um sistema vivo” (Maturana e Porschen, 2008, p. 56). A autopoiese é a maneira específica em que os seres vivos realizam sua autonomia. O conceito de autopoiese ultrapassou o domínio da Biologia e foi assimilado pelos campos da Sociologia, da Antropologia, da Administração e outros tantos. O paradigma sistêmico, oferecido pelos estudos de Maturana e Varela, teve uma importante influência no pensamento sobre a compreensão da pessoa e sua dinâmica complexa, o que foi de extrema importância para as Ciências Humanas e, por conseguinte, para a educação. O ser humano como sistema vivo que funciona em rede não pode ser reduzido a um raciocínio linear, visto que esses “sistemas vivos têm uma estrutura plástica, e o curso seguido por suas mudanças estruturais enquanto permanecem vivos é contingente com sua própria dinâmica interna de mudanças estruturais” (Maturana, 2001, p. 172).

No campo da Psicologia, Carl Rogers, um psicólogo de influência humanista, compreende o sistema-pessoa baseado nos conceitos-chave de

*experiência e consciência*. Para esse autor, consciência é a instância humana que tem a capacidade de atribuir sentido às experiências, e estas são vivências possuidoras de cargas afetivas e sentimentais. E “a finalidade da formação consiste justamente em estabelecer a unidade entre a consciência e experiência” (Couceiro, 1992, p. 26). Rogers (1997) entende o sistema-pessoa como sendo livre e ativo e com uma motivação intrínseca para o autodesenvolvimento, e em um ambiente com condições favoráveis toda pessoa terá seu potencial desenvolvido. No livro *Tornar-se Pessoa*, de sua autoria, afirma: “gradualmente minha experiência me fez concluir que o indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência latente, se não evidente, para caminhar para a maturidade” (Rogers, 1997, p. 24). Também Freire (2011) entende o ser humano como um ser de natureza inacabada e, portanto, um ser de possibilidades em busca de “ser mais”, de evoluir. Afirma que a pessoa sofre condicionamentos, mas não tem destino determinado, pode transformar-se e transformar o mundo. Diz ainda o autor que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 2011, p. 57).

Para Jung (1972), psicólogo criador da Psicologia Analítica, o entendimento é que o sistema-pessoa vai se desenvolvendo ao longo da vida. A criança é possuidora de uma consciência primitiva, com maior influência do aspecto inconsciente, e vai evoluindo, por meio da educação, para se tornar adulto e ser possuidor da consciência civilizada. Entretanto diz que a pessoa precisa sempre de formação e nunca está totalmente acabada. Afirma que em todo adulto existe uma criança oculta, “uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (Jung, 1972, p. 150).

A pessoa “torna-se” desenvolvendo-se a partir de um processo formativo contínuo e crescente de conscientização de si mesmo, refletindo e apropriando-se das influências recebidas dos outros e dos contextos vivenciados, construindo sua singularidade, sua subjetividade, em última análise realizando sua autopoieses.



## **Autoformação: uma terceira força da formação**

Pineau (1988, p. 65) designa a autoformação como “uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialéctico de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional”. A autoformação é vista numa perspectiva de autonomização educativa, baseada numa problemática de poder e definida como a apropriação por cada sujeito do seu próprio poder de formação. É buscando uma identidade e um sentido para a vida que a pessoa toma as rédeas da sua formação. Assumindo o protagonismo do seu autodesenvolvimento, essa singularidade é construída a partir das autorreferências assimiladas do contexto onde se vive as experiências, parecendo “ser a expressão de um processo de antropogénese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais” (Pineau, 1988, p. 66). Esse autor constatou a existência de um ciclo de formação onde a força da autoformação surge a partir de duas outras forças: a heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, e a ecoformação, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos. Portanto, vale ressaltar o desafio que é investigar um percurso de autoformação, visto que essa força não é uma unidade isolada, separada ou desconectada das outras duas forças que compõem a tríade formativa. Nesse sentido, Dominicé (2006, p. 351) lança o seguinte questionamento: “nesse universo feito ao mesmo tempo de similitude e de diferenciação, anónimo e muito personalizado, dominado pela multidão e encolhido sobre si mesmo, como identificar a singularidade do sujeito biográfico?”.

A autoformação, na perspectiva de Pineau (1988), pode ser concebida como uma ontogénese permanente, sendo, portanto, uma morfogénese com função de promover a evolução humana, pois “o ser vivo não resolve seus problemas adaptando-se, [...] mas sim modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais” (Simondon, 1964, cit. in Pineau, 1988, p. 66). Ou seja, o ser tem a capacidade de autoformar-se, autocriar-se, pois “um sistema vivo permanece vivo somente enquanto ele deslizar no meio seguindo um curso de interações no qual as mudanças estruturais desencadeadas nele forem mudanças que conservam sua autopoiese (seu viver)” (Maturana, 2001, p.

174). Para Josso (2002, p. 151), o aprendiz é um ser autopoietico disponível para a permanência, onde o fenômeno da autopoiese apresenta-se como um princípio que explica “um conjunto de regulações que o ser bio-psico-sócio-antropológico opera durante sua vida física”. Portanto, a “autoformação está assim ligada à capacidade de produção do sentido sobre a vida, na dupla acepção considerada por Pineau, de significação e direção” (Couceiro, 1992, p. 33).

Galvani (2002) coloca a autoformação no universo transcultural, pois a entende como um processo antropológico. Afirma que não se concebe autoformação como uma egoformação ou um processo individualista, isolado, mas que é componente de um processo tripolar em que os três polos, autoformação, ou o si próprio, heteroformação, ou os outros, e a ecoformação, ou as coisas, estão imbricados entre si. Para esse autor, são três os processos de retroação ou ação reflexiva implicados na autoformação: a subjetivação, que é a retroação sobre si; a socialização, que é a retroação sobre o meio ambiente social; e a ecologização, que é a retroação sobre o meio ambiente físico. A autoformação do sujeito se dá quando ele se conscientiza das influências sociais e físicas que recebe, e nesse sentido observa-se um paradoxo, pois há uma necessidade de diferenciação para ser uma individualidade, mas sem a interferência ou dependência das forças exteriores não haverá o sistema-pessoa com toda sua singularidade. Portanto a “autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroafetivas e ecoformativas” (Galvani, 2002, p. 97). Essa tomada de consciência se dá com a fusão do sujeito com o objeto e é caracterizada

*pela interiorização fusional do meio ambiente numa consciência participante que transgride todas as separações do sujeito e do objeto. Essa integração é um processo de individuação, ou, dito de outro modo, de dissolução das fragmentações engenradas pela consciência egocêntrica. É a experiência de Si na mística ou na poesia. É a experiência visionária na criação científica e artística (Galvani, 2002, p. 99).*

Esse paradoxo da autoformação, inexorável na vida humana e presente na formação da individualidade, é considerado por Josso (2002, p. 30) como uma tensão dialética entre os direitos individuais e os direitos coletivos e um “processo de formação [que] se dá a conhecer por meio de desafios e apostas nascidas da dialéctica entre condição individual e condição colectiva”. A autora observa que os sujeitos buscam o equilíbrio da tríade autonomização-conformização, responsabilização-dependência e exterioridade-interioridade, no nível do plano material, do plano sociocultural e do plano psicológico. Em determinados momentos da vida se revela “pouco a pouco um sujeito mais ou menos activo no seio das suas limitações, das suas heranças, dos seus registros de predilecção, [...] às voltas com as dificuldades de um movimento interior que oscila entre autonomização e conformismo, responsabilização e dependência” (Josso, 2002, p. 137). A autora acrescenta que, na construção da identidade, “não se pode perder de vista [...] que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertenças e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história)” (Josso, 2002, p. 431).

Quanto à perspectiva dialética da autoformação, Pineau (1988), recorrendo aos estudos de Dumazedier, vê a autoformação coletiva ou individual como uma vontade dos sujeitos de regular e gerir os seus próprios processos educativos, o que supõe uma autolibertação dos determinismos cegos produzidos pela estrutura social e um desejo de autonomização. Esse autor entende que o processo da autoformação acontece preponderantemente durante a noite, por este ser o tempo morto para a heteroformação, e se dá numa espécie de “revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos livres” (Pineau, 1988, p. 65). É vital essa “revolução” autoformativa, na qual o sujeito vai se construindo, criando sua individualidade. Josso (2007, p. 420) afirma que a “existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original — porque singular — no seio de uma humanidade partilhada”.

Jung (1972) também considera que a formação do sujeito se dá na perspectiva da dualidade sujeito-mundo e defende que deve haver um equilíbrio entre a vida exterior (família, profissão, sociedade) e as exigências vitais da própria natureza. Afirma que “cada indivíduo é um novo experimento da vida em sua mudança contínua e uma tentativa de nova solução e nova

adaptação” (Jung, 1972, p. 83). Compreende ainda a formação da personalidade como um processo evolutivo do indivíduo, e este se dá com a consciência de si próprio. Sem a autoconsciência, “a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando um sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros” (Jung, 1972, p. 50). Nesse sentido, Rogers (1997) também entende a formação implicada em uma consciência de si mesmo que permita uma ação de autoinvestigação das experiências que podem estar bloqueando a evolução da pessoa. Na perspectiva rogeriana, o meio ambiente (os outros e o mundo), ao promover as condições favoráveis ao desenvolvimento da pessoa, fará desabrochar o potencial de evolução inerente a todo ser humano. O autor afirma que toda pessoa tem uma tendência intrínseca ao crescimento como uma necessidade da “vida orgânica e humana — de expandir, estender, tornar-se autônoma, desenvolver, amadurecer —, a tendência de expressar e ativar todas as capacidades do organismo, ao ponto em que tal ativação aprimore o organismo ou a pessoa” (Rogers, 1997, p. 24). Todo ser humano tem tendência para uma direção positiva “construtiva, tendente para a auto-realização, progredindo para a maturidade e para a socialização” (Rogers, 1997, p. 21). Diz ainda que as relações sociais significativas, formadoras e promovedoras do desenvolvimento pessoal são as relações autênticas, onde os envolvidos se aceitam na condição de imperfeitos e expressam sua profundidade, sendo essa forma de comunicação considerada uma experiência sensível e modificadora. Rogers (1997, p. 20) entende que a experiência é “a suprema autoridade” na formação da pessoa e deve-se sempre “procurar uma significação, uma ordem e uma lei em toda acumulação de experiência”.

Em consonância com o pensamento rogeriano, Josso (2002) compreende que a experiência é fundamental para o processo formativo. Afirma que a formação é experiencial ou então não se considera formação e “a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades podem ser mais ou menos significativas” (Josso, 2002, p. 35). A autora entende que, para serem autoformadoras, as experiências vividas no ciclo da formação precisam ter significado para o sujeito, ou seja, o sujeito deve fazer um trabalho consciente sobre o que se passou com ele articulando

“atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (Josso, 2002, p. 35). Considera ainda que as experiências são formadoras quando se pode explicitar as aprendizagens psicossomáticas, ou o saber-fazer consigo próprio, as aprendizagens relacionais e instrumentais, ou o saber-fazer com os outros ou coisas, e as aprendizagens reflexivas, ou o saber pensar e saber situar-se. A temática da procura da identidade “leva a pensar que um dos desafios da formação é pôr em prática a criatividade em todas essas dimensões ao longo de um processo de individuação” (Josso, 2002, p. 33).

Todas essas teorias apontam uma perspectiva de possibilidade de o indivíduo ter voz ativa na sua formação, ele não é simplesmente a soma das influências da heteroformação e da ecoformação, sendo plural, multifacetada a sua singularidade, tendo Josso (2007, p. 432), inclusive, afirmado que a formação é fundamentada pelo paradigma singular-plural, “oximoro que exprime muitas tensões dialéticas nas quais a vida toma vida, se inventa e, graças a essa invenção, se perpetua”. Pineau (1988, p. 66) aponta dois tipos de pluralidade que atravessam o indivíduo: “uma pluralidade sincrónica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrónica dos diferentes momentos, das diferentes fases”. Essas trocas são observadas por uma consciência reflexiva e não haverá autonomização sem esse “imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente” (Galvani, 2002, p.98). A formação é um processo complexo e diz respeito aos vários níveis de realidade da pessoa e a uma pluralidade de consciências. Deve ser apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos e socioantropológicos (Galvani, 2002). Josso (2002, p. 29) entende que o processo de formação implica o aprendente em três dimensões da existência: “a sua consciência de ser psicossomático ou *homo economicus*, a sua consciência de *homo faber* e a sua consciência de *homo sapiens*”, dimensões que se expressam “numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único” (Josso, 2007, p. 423). A formação, portanto, depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas de quem aprende e da sua história familiar e pessoal. Também a formação se dá numa multirreferencialidade, o que “implica, pois, tomar consciência da possibilidade de se pensar como totalidade viva orientada para um devir” (Josso, 2002, p.

153). Para Maturana (2001), enquanto seres vivos existimos como entidades sistêmicas mudando sua própria estrutura no espaço relacional. Afirma esse autor que enquanto seres humanos somos “*Homo sapiens amans* ou *Homo sapiens aggressans*, apenas na medida em que participamos da dinâmica sistêmica na qual surgimos e somos conservados como esse tipo de seres humanos no viver com outros seres humanos” (Maturana, 2001, p.184).

A multidimensionalidade que forma e constitui o ser humano assume várias características, e, dentre elas, encontram-se a dimensão da emoção e a dimensão da afetividade. O ser humano não se reduz a uma racionalidade, mas também é movido por sentimentos e paixões. Para Freire (2011), há emoções que desempenham papel formador enquanto motivadoras e impulsionadoras, no sentido da superação e evolução do sujeito, e defende que a educação precisa compreender o valor dos sentimentos, das emoções e dos desejos. Afirma, por exemplo, que é um direito legítimo ter raiva, a que chama de “raiva justa”, e se pode manifestá-la, “tal qual tenho direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade, e não de determinação” (Freire, 2011, p. 73). Maturana (2001), por sua vez, refere que cada cultura tem uma configuração própria de emocionar e que as emoções definem o curso do nosso viver individual e cultural. Afirma que “nossa vida é guiada por nossas emoções, porque nossas emoções definem o domínio relacional no qual agimos e, portanto, o que fazemos” (Maturana, 2001, p. 189).

Josso (2002) comenta que uma de nossas dimensões é o “Ser de sensibilidades” e refere que é pela mediação dos cinco sentidos que se apreende primeiramente a si próprio, depois aos outros e ao meio ambiente e que cada um desses sentidos tem uma intencionalidade que será detectada pelo “Ser de atenção consciente”. Se essa atenção consciente não for mobilizada por uma intencionalidade e por um desejo manifestado pelo “Ser de afetividade”, “nós estamos em perigo ou incapazes de desenvolver uma escuta e um conhecimento de nós mesmos, dos outros e de nosso meio ambiente humano e natural” (Josso, 2007, p. 427). Essa autora constata que há uma sensibilidade formadora do sujeito e que esse aspecto é pouco valorizado nos projetos educativos das sociedades ocidentais. Afirma ainda que, nas buscas

humanas, há uma componente que desempenha um papel decisivo nas nossas relações com os outros e revela que “trata-se do amor, dado ou recebido, sob todas as suas formas: sentimento amoroso, paixão, amizade, amor filial, camaradagem, compaixão, solicitude, por outras palavras, todas as formas de ligação ou de relação que uma pessoa considera afetivamente significativa” (Josso, 2002, p. 69). Nessa perspectiva, Freire (1995, p. 18) comenta que foi criticado pela forma afetuosa de falar e escrever, com insinuação de que faltava rigor científico na sua forma de discutir os problemas, e respondeu: “sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 1995, p. 18).

Os estudos de Josso (2002) sobre a formação evidenciam um caminhar direcionado para um saber-viver que se fundamenta em quatro buscas ao longo da vida do sujeito: a busca de si e de nós; a busca de felicidade; a busca de sentido ou busca da espiritualidade; e a busca de conhecimento, ou busca do “real”. Essas buscas podem aparecer em momentos diferentes da existência e com uma lógica própria para cada história de vida, e, quando há o esforço de integrar todas elas, desenvolvem-se e encontram-se critérios de interação consigo próprio e com o ambiente humano e natural (Josso, 2002). Para a autora, a busca da felicidade é a fundadora das outras três buscas e é “fundadora do nosso estar-no-mundo, [que] vai-se complexificando no decorrer da vida”. (Josso, 2002, p. 67). Afirmar ainda que a vida humana se expressa continuamente numa dialética do bem-estar e do sofrimento como um “jogo de ioiô” e que provoca no sujeito uma posição existencial de buscar saídas para amortecer as perturbações advindas dessa dialética. Afirmar que:

*Se a felicidade pode resultar de uma feliz e excecional disposição interior que leva a satisfazermos-nos com a sorte que temos e as oportunidades que a vida nos oferece, o seu alcance é considerado como fruto de uma longa peregrinação e resulta do mérito dos nossos esforços para a conquistar* (Josso, 2002, p. 68).

Todas essas buscas apontam para um “caminhar para si”, indo ao encontro de si, visando descobrir e compreender que viagem e viajante são um só na busca de uma sabedoria que ensine a arte de viver e compartilhar (Josso, 2002). Esse autoconhecimento procura “envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projectarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós próprios e para o mundo” (Josso, 2002, p. 43). O encontro consigo mesmo pressupõe um encontro com uma inteireza própria, com uma totalidade. Jung (1972) tem essa compreensão quando afirma que o sujeito caminha em busca da totalidade de seu ser e entende essa totalidade como a integração das forças conscientes e das forças inconscientes que o constituem. Refere que “a totalidade jamais se limita ao âmbito do consciente, incluída antes a extensão indefinida e indefinível do inconsciente. A totalidade é por isso, do ponto de vista empírico, de uma amplitude incomensurável, mais antiga e mais nova que a consciência” (Jung, 1984, cit. in Ribeiro, 2007, p. 78). O discurso de Freire também se refere a essa totalidade do sujeito:

*a consciência da intencionalidade da consciência não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade — razão, sentimentos, emoções, desejos — que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que intenciona (Freire, 1995, p. 76).*

A busca da totalidade de si implicada na busca por uma arte de viver, por uma sabedoria de vida, não tem fim. Os estudos sobre educação de adultos comprovam que a vida adulta não se vive numa linearidade, como o veem, muitas vezes, especialistas do crescimento e do decrescimento biológico. A vida “exige, para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e uma preparação permanente” (Pineau, 1985, p. 69). Rogers (1997), que entende a educação como um processo que visa facilitar o progresso e a aprendizagem humana, afirma que “apenas poderá ser



considerado educado quem aprendeu a evoluir e a adaptar-se, quem tomou consciência de que nenhum saber é definitivamente adquirido e que somente o processo de formação permanente pode servir de fundamento para o sentimento de segurança” (Rogers, 2010, cit. in Zimring, 2010, p. 16).

Freire (1978) concebe o indivíduo como um ser inconcluso e este, consciente dessa inconclusão, empreende um movimento em busca de “*ser mais*”. Possuidor dessa consciência de inacabamento, haverá permanentemente no indivíduo o desejo e a necessidade de aprender mais de si mesmo e da humanidade, num “processo contínuo que, desde o nascimento à morte, se confunde com a existência e a construção da pessoa” (Canário, 2013, p. 84). Sendo um ser impermanente sempre em processo de mudança, é preciso muitas vezes desaprender para aprender algo novo, visto que a “vida é sempre um processo de devir” (Rogers, 1997, p. 28). Josso (2002, p. 183) afirma que “os percursos de formação devem ser concebidos para responder às necessidades de uma sociedade que não sabe ela mesma para onde vai”, e Dominicé (2006, p. 354) alerta que é “tempo de reconhecer que são necessárias aprendizagens para fazer face às dificuldades que perturbam a vida adulta”. Portanto, o processo de autoformação não cessa nunca, começa no berço e vai até à campa (Melo, 2005).

Viver é fazer história, e uma história de vida se constrói a partir da força da autoformação. Esta se dá ao longo da vida do sujeito, que recebe influências das forças da heteroformação e da ecoformação de forma permanente, visto que o mundo está em constante movimento e transformação. Buscar compreender e assimilar essas mudanças que afetam a si é condição intrínseca para o crescimento e a evolução de todo ser consciente de sua existência.

### **O Conhecimento de Si: o poder de “tornar-se”**

A construção da autonomia pressupõe um olhar consciente sobre si mesmo, ou seja, pressupõe a manifestação de uma consciência que se acompanha em todas as manifestações da vida. Na bibliografia que ora utilizamos, diversos autores são recorrentes sobre a necessidade imperiosa de uma atenção sobre si mesmo, sobre uma consciência de si que é

transformadora/autoformadora. Freire (1967) refere que o ser humano possui diversos níveis de consciência: uma consciência mágica, que é a consciência do fatalismo, em que a realidade opressiva anula qualquer possibilidade de projeto existencial, pessoal e coletivo e em que os fatos da vida são superiores; uma consciência ingênua, que parte do princípio que sabe tudo, não aprofunda a causalidade dos fatos, e o indivíduo adapta-se e acomoda-se, é uma consciência em transição, podendo levar a uma consciência fanática ou à consciência crítica (Freire, 1967). Cumprindo o percurso da consciência mágica, passando pela consciência ingênua, o sujeito sai do conhecimento do senso comum e alcança o pensar crítico, ou a consciência crítica, que é o nível mais elevado de consciência. Essa manifestação de consciência, a crítica, é a que se integra com a realidade, superando uma apreensão espontânea e captando a causalidade autêntica. E “a conscientização não pode existir fora das ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979, p. 15). Para esse autor, a finalidade ou missão de todo processo educativo é fazer o educando avançar até a consciência crítica.

A consciência crítica dá origem ao processo de conscientização, que está baseado na relação consciência-mundo, que não prescinde de uma ação ou práxis que é transformadora, e daí nasce a autonomização do sujeito. Portanto, “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 15). Para conhecer-se, para “ser mais” e avançar no processo da sua humanização, os seres humanos necessitam fazer uma “espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma” (Freire, 1981, p. 81). A consciência humana, reflexiva, tem uma intencionalidade sobre o mundo e sobre si mesmo e caracteriza “o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo” (Freire, 1981, p. 81), ou seja, capaz de ser consciente de sua própria consciência, podendo, através da práxis, transformar-se e transformar o mundo. Ao encontro dessa ideia,

Josso (2002) postula que o sujeito em sua condição de impermanência e de autopoieses tem uma *consciência* de uma consciência ativa, como se fosse o “espírito do cérebro” que pensasse e possibilitasse “mediações originais tanto na sua relação consigo mesmo como com o meio ambiente, instrumental e natural” (Josso, 2002, p. 152).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1988) considera que dois conceitos fundamentais e simultâneos estão imbricados na formação de adultos: o primeiro é o da reflexividade crítica, que deve assumir um papel de primeiro plano; e o segundo é o da consciência contextualizada, que é a consciência implicada numa ação presente, isto é, uma consciência de presença no mundo, numa realidade autoexperiencial. Nóvoa (1988, p. 130) propõe como um dos princípios formadores a ideia de Sartre que responsabiliza o adulto por sua existência e afirma: “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele”. Josso (2007) também considera importante uma consciência de si que leve a uma autorresponsabilização e comenta sobre a dimensão humana que denomina “ser de atenção consciente” e que considera indispensável ao ser no mundo enquanto um ser em devir. A autora afirma que “sem essa dimensão nenhum desenvolvimento é possível, nenhuma percepção de si é possível e, portanto, nenhuma possibilidade de construção de um conhecimento de si” (Josso, 2007, p. 426). Essa atenção a si fundamenta-se numa situação de presença de si no aqui e agora, numa realidade contextualizada que permite reflexão e escuta da própria interioridade. Esse “ser de atenção consciente está no coração do nosso ser-no-mundo e de nossa capacidade de existir em relação consigo mesmo e com nosso meio ambiente humano e natural” (Josso, 2007, p. 426). O ser de atenção favorece um saber de si, que facilita uma auto-orientação, condição importante para a descoberta da individualidade, de uma singularidade, de uma autonomia inserida numa coletividade. Somente uma presença consciente permite o sujeito formar-se, sem essa consciência pode-se falar de adestramento, e não de formação. Para Josso (1988) um “ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no acto de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecer e para o reorientar” (Josso, 1988, p. 50).

Na psicologia analítica de Jung (1972), o caminhar para si, ou a consciência de si, se faz na busca fundamental da totalidade, que vai além dos processos conscientes do sujeito e tem expressão na figura psíquica criada pelo autor denominada de “Eu superior”. Esse arquétipo humano, que se encontra no processo de individuação de toda pessoa, “corresponde à unidade e totalidade da personalidade no seu todo [...] abrangendo todos os fenômenos psíquicos no homem. Encerra constituintes conscientes e inconscientes, abrange factos experimentáveis, inexperimentáveis e ainda não experimentados” (Ribeiro, 2007, p. 74). O arquétipo da totalidade situa-se no núcleo da psique e visa estruturar a personalidade do sujeito até seu amadurecimento acontecer. Para Jung (1972), o processo de formação do indivíduo se faz a partir de uma voz interior que gera uma consciência de si e que por sua vez forma sua personalidade, e essa “voz interior é a voz de uma vida mais plena e de uma consciência mais ampla e abrangente [e] o formar-se da personalidade equivale a um aumento de consciência” (Jung, 1972, p. 164). Para o autor, a ampliação da consciência se dá numa gradação que vai de uma consciência primitiva até uma consciência civilizada, semelhante ao movimento da consciência mágica à consciência crítica de que nos fala Freire (1967), ou seja, o sujeito vai em processo, gradualmente, ao encontro de si mesmo, tornando-se consciente de si e da sua individualidade. Sem a consciência de si mesmo a pessoa jamais chegará à sua verdade e continuará sempre dependente da família, com o sentimento de ser desconhecida e oprimida pelos outros (Jung, 1972).

Esse processo de apropriação de si se dá, muitas vezes, de forma silenciosa, invisível e só depois percebe-se a mudança ocorrida. Jullien (2010, p. 11) comenta, baseado em um estudo sobre a cultura chinesa, que a transformação se diferencia da ação, uma vez que o agir força a situação, “mas seus efeitos permanecem epifenômenos”, enquanto a transformação “é efetiva e mesmo ainda mais efetiva porque não a vemos operar e porque ela não produz acontecimento” (Jullien, 2010, p. 11). Nessa perspectiva, as rupturas que acontecem na vida do sujeito são como o ápice das transformações silenciosas operando gradativamente em sua interioridade. Esses processos de ruptura, em que o sujeito é confrontado consigo mesmo, articulam-se com as experiências de conflito vividas no amplo espectro relacional. Josso (1988,

p. 44) denomina essas situações de ruptura de “momentos-charneira”, e são assim designados porque o sujeito “escolheu — sentiu-se obrigado — a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades”.

Rogers (1997), fundamentado na Psicologia, no seu trabalho como psicoterapeuta, compreende que, para o ser “tornar-se”, necessita saber-se, visto que não se pode ir a lugar nenhum se não se sabe onde está. A consciência ou a apropriação das experiências vividas são fundamentais para o pleno funcionamento da pessoa e sua evolução. Josso (2002) entende que um olhar atento aos fenômenos que perpassam a vida do sujeito transforma uma vivência em uma experiência significativa e, portanto, formadora. Afirma que “o primeiro momento de transformação de uma *vivência em experiência* inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (Josso, 2002, p. 54). Nesse sentido, Freire (1978) diz que, quanto mais o sujeito se conhece, mais ele se aceita e mais pode se expandir e, à medida que reflete sobre si e sobre o mundo, mais aumenta seu campo de percepção e vai “dirigindo sua ‘mirada’ a ‘percebidos’ que, até então [...] não se destacavam” (Freire, 1978, p. 82).

O ato de reflexibilidade crítica exige um processo de desidentificação (Nóvoa, 1988), um afastamento, para que haja uma tomada de consciência e, conseqüentemente, um conhecimento de si, que resultará em formação. O “afastamento promove um ponto de vista que já não é de identificação, mas, sim, [...] de exploração: ele considera até onde podem se desdobrar diversos possíveis, que ramificações se podem discernir do pensamento” (Jullien, 2010, p. 4). Esse movimento de percepção de si, de autoavaliação, implica um indivíduo que tem foco em si, é criativo e autônomo. Assim a “mudança encontra-se facilitada e provavelmente levada ao extremo, quando se assume ser o que verdadeiramente se é” (Rogers, 1997, p. 93), visto que “o sentido e o fim de um ser vivo consiste em ser o que é” (Maturana e Porschen, 2008, p. 52). Entretanto, Rogers (1997, p. 67) alerta que ser sujeito que determina sua própria experiência tem sentido contraditório, pois “constitui tanto uma realização animadora quanto assustadora, um processo que é tanto fascinante

quanto em alguns momentos um pouco assustador”, pois responsabilizar-se, ter liberdade, implica escolhas e, com elas, suas consequências.

Portanto, a pessoa “torna-se”, evolui, quando consciente de si aceita a si mesma, realiza uma aceitação de si e do contexto onde vive a experiência no aqui e agora. Se a pessoa sabe onde está situada, tem a autonomia de escolher ficar ou tomar outros caminhos, pode autodeterminar-se e escolher outras situações que lhe sejam profundamente satisfatórias. (Rogers, 1997). Não é uma pessoa fixa, mas flexível a fazer experiências novas, que são passagens ou travessias de risco. A experiência, um *continuum* permanente na vida do sujeito inacabado, é “uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo” (Larrosa, 2011, p. 8). Freire (1995, p. 94), que concebe a vida humana como um devir, comenta que “é impossível assumi-la sem risco”. A esse respeito, Rogers afirma:

*devo deixar que minhas experiências me façam prosseguir, em uma direção que parece ser para frente, rumo às metas que posso definir vagamente, à medida que procuro compreender ao menos o significado atual daquela experiência. A sensação é a de viajar em uma corrente complexa de experiência, com possibilidade fascinante de tentar compreender a sua complexidade constantemente mutável* (1997, p. 67).

Para avançar em busca de um autodesenvolvimento, é preciso saber-se, é preciso conhecer em que “lugar” existencial se encontra. Portanto, um conhecimento de si, uma autoconsciência, se faz necessária e importante para um caminhar até a autonomia. É preciso acompanhar-se, ter atenção a si, para seguir se autorresponsabilizando e direcionando-se para uma evolução de consciência, onde as rédeas da vida possam estar nas próprias mãos, e não dependentes das mãos de outros ou do “destino”.

### **Autonomia: do inacabamento ao “ser mais”**

A palavra *autonomia* vem do grego: *autós* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra), ou seja, aquele que tem o poder de dar a si mesmo a lei, a norma, a regra, goza de autonomia ou liberdade (Chauí, 2002). No

dicionário *Houaiss online* da língua portuguesa, autonomia é: “Qualidade, estado ou condição de autônomo; Capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade, etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa; autodeterminação; independência moral ou intelectual”.

Para Freire (2011, p. 20), a autonomia relaciona-se com a consciência da nossa presença no mundo, “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” e que, reconhecendo um “não eu”, se reconhece como “si própria”. O indivíduo busca sua autonomia, sua emancipação, quando se sabe inacabado e finito, e é essa consciência de si, da sua humanização e de ser sujeito de sua história, que o impulsiona para sua vocação ontológica de “ser mais”. Mas Freire (2013, p. 273) entende essa vocação como possibilidade e afirma que o “ser mais” é “vocação e não sina ou destino certo, tanto pode ir consolidando-se através da luta libertadora quanto pode, desorientando-se, criar ou intensificar a desumanização existente”. Para que haja uma real humanização de todos é preciso que a vocação para a emancipação se concretize. A liberdade não é presente que se recebe, “mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos” (Freire, 2013, p. 242).

Freire (1995) entende que a educação tem um papel preponderante na busca permanente por “ser mais” de homens e mulheres e afirma que a consciência do inacabamento torna os seres educáveis. Josso (1988) corrobora esse entendimento e refere que a educação tem uma função importante na formação da autonomia do sujeito. Para essa autora, uma pedagogia apropriada pode oferecer a abertura para um exercício mais consciente de liberdade na interdependência comunitária, tornando os sujeitos “mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais” (Josso, 1988, p. 49). Freire (2003, p. 20) afirma que a educação, como processo de formação e de conhecimento, permite que os seres humanos realizem a sua vocação para a humanização. E essa humanização se dá quando as condições sociais possibilitam ao indivíduo posturas ativas e crítico-reflexivas na construção da sua própria vida, o que implica uma autonomia, uma liberdade de pensar, escolher, refazer a sua

realidade, transformando o mundo (Freire, 2001). A desumanização se caracteriza pelas práticas sociais de opressão e cerceamento, impedindo o indivíduo de “ser mais”, colocando-o numa postura passiva, submetida a uma realidade imposta. Entretanto, “a vocação para ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (Freire, 2001, p. 10). A história não é determinismo, é tempo de possibilidade de transformação. O ser humano é condicionado, mas poder fazer rupturas e reinventar o mundo e transformar a si próprio, visto que “a libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, percebe-se a importância da educação, da decisão, da ruptura, da opção, da ética” (Freire, 1995, p. 30).

Freire (2013) entende que a educação possibilita o ser humano ser sujeito de sua realidade, e não objeto dela, superando a heteronomia e construindo a autonomia. A autonomia relaciona-se com o “ser para si” ou um ser que se sabe sujeito social, que luta para não ser objeto, mas também sujeito da história com vocação para “ser mais”. Afirma ainda que “o homem, por sua vez, como um ‘ser para si’, se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num ‘ser para o outro’” (Freire, 1974, p. 13). Essa heteronomia, que é “ser para o outro”, oprime ou aliena a existência do indivíduo, inserindo-o num processo de desumanização, “que não é destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 1978, p. 30). Portanto, é no domínio da existência de um efetivo “ser para si” que o ser humano se faz autônomo, pois, ao conscientizar-se de sua existência, é levado a assumir o seu direito e dever de decidir, tomando assim a vida em sua totalidade. E o “domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores — domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (Freire, 1981, p. 66). Em seu caminhar no mundo, o indivíduo ganha “autonomia [que] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 2011, p. 105).

O caminhar como presença no mundo significa estar com o mundo em permanente interação e em compartilhamento com o outro, pois “preciso do mundo como o mundo precisa de mim” (Freire, 1995, p. 17), visto que ninguém busca sozinho, mas, sim, em comunhão (em latim, *comunicare* ou ato de



partilhar, repartir). Entretanto, é um caminhar que se faz em autonomia, sem determinismos ou fatalidades, onde se exerce a interdependência, “em que um não pode ser se o outro não é” (Freire, 2013, p. 280). Ser autônomo e autorresponsabilizar-se implica assumir-se autenticamente em sua condição social e histórica, como um ser que pensa, cria, transforma e sonha. Ressalta-se que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 2011, p. 42). Assumir-se, portanto, é ser presença no mundo, e assumir a existência em sua totalidade é necessário para que homens e mulheres construam sua própria história. É no domínio da existência que os homens e as mulheres se fazem autônomos (Freire, 2011).

Se a presença no mundo é feita por algo exterior ao ser humano, ele está renunciando à responsabilidade ética, histórica, política e social, deixando de ser livre e autônomo para intervir no mundo, com uma postura de quem vive a história como determinismo, e não possibilidade (Freire, 2011). A “minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 2011, p. 53). A natureza humana necessita da liberdade para ser, como o pássaro precisa do horizonte para voar (Freire, 2013, p. 249). Em consonância com esse pensamento, Sartre, citado por Schneider (2006), afirma que o ser humano está condenado à liberdade, condição essa que lhe permite dar um novo sentido à existência, e o que parecia uma fatalidade, um determinismo, pode se transformar numa realidade nova, criada por uma ação própria. Para Sartre (1943), liberdade é um conceito ontológico e definidor do ser da realidade humana. Esse autor afirma que “o ser que é o *que é* não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que por *ter sido* no âmago do homem pressiona a realidade humana a *fazer-se* em vez de *ser*. Nós já vimos que para a realidade humana *ser é escolher-se*” (Sartre, 1943, cit. in Schneider, 2006, p. 295). O ser humano está condenado à liberdade de escolher, e “mesmo não escolher é ainda escolher: neste caso, uma escolha alienada, quando o ser do sujeito está em poder dos outros, é, ainda assim, uma escolha” (Schneider, 2006, p. 299), portanto liberdade “significa somente autonomia de escolha (Sartre, 1943, cit. in Schneider, 2006, p. 298). Para Freire (2011), também o ser humano caminha buscando sua

liberdade de escolha, buscando sua autonomia, podendo errar ou acertar, visto que é “decidindo que se aprende a decidir” (Freire, 2011, p. 104). Para esse autor, o processo da autonomia se dá num espaço democrático de ética e de respeito à dignidade de cada indivíduo, e afirma que

*ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2011, p. 105).*

A educação democrática, ou libertadora, é a ferramenta ou o meio que Freire (1986) entende como fundamental para o desenvolvimento da autonomização. Ao fazer uso de uma pedagogia da autonomia, essa forma de educação leva o indivíduo a superar o pensar ingênuo, do senso comum, e alcançar o pensar crítico, transformador, humanizador. Todas as buscas e lutas para a emancipação do ser humano devem passar por um profundo respeito à sua vocação para a humanização. E “não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado o ‘ser mais’ a vocação ontológica de homens e mulheres, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana de ser mais” (Freire, 2013, p. 233).

Uma educação problematizadora, ou libertadora, favorece o desenvolvimento da criatividade, que tem como propulsora de si a curiosidade, “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado” e é também “desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’” (Freire, 1995, p. 76). Essa capacidade humana permite o acesso à consciência crítica e ao entendimento das diversas formas da realidade, pois somos seres de perguntas, curiosos da existência. Originalmente, surge no indivíduo uma curiosidade ingênua, do senso comum, e que Freire (1995) define como espontânea, que poderá vir a ser superada pela curiosidade epistemológica, baseada numa metodologia rigorosa, para promoção do conhecimento

científico. Freire (1995) afirma que “sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres de pergunta — bem-feita ou mal fundada, não importa —, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (Freire, 1995, p. 76). A educação bancária, cerceadora da curiosidade, em oposição à educação problematizadora, visa transmitir conhecimento aos educandos, que não são sujeitos de sua aprendizagem, mas objetos ou “recipientes a serem enchedos pelo educador” (Freire, 1978, p. 66). Nessa perspectiva, os seres humanos são vistos como seres de adaptação e ajustamento e não são livres para transformarem seus mundos, suas realidades. Como afirma Lima (2011, p. 11), “nós não podemos ser educados sem a nossa participação ativa no processo”.

Para Freire (1979), o educador progressista, ou democrático, promove a aprendizagem com o diálogo, espaço de encontro onde a reflexão e ação orientam-se para a transformação e humanização do mundo. Diz o autor que “se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Freire, 1979, p. 42). A educação democrática é, portanto, uma educação facilitadora do pensar crítico acerca do fenômeno da existência do ponto de vista social, ideológico e político, pois fundamenta-se na experiência dialógica, ou seja, fundamenta-se numa “relação de autêntico diálogo onde os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido” (Freire, 1981, p. 38). Nesse sentido, efetiva-se uma comunicação vital, em que o educador é sujeito no ato de ensinar e o educando é sujeito no ato de aprender. Uma relação que se dá em uma horizontalidade, e não em uma verticalidade, através da qual “um aprende ao ensinar, os outros ensinam ao aprender. São todos sujeitos do processo de conhecer, que envolve ensinar e aprender” (Freire, 2013, p. 201).

Rogers (1997) também pensa a educação numa linha progressista, em que o educando é sujeito de sua aprendizagem e a relação entre quem ensina e aprende é autêntica, de aceitação plena da realidade dos sujeitos implicados. Entende que o aprendizado que provoca mudanças é o aprendizado autodescoberto ou autoapropriado. A aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, modificadora do comportamento e da personalidade do indivíduo e

“que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (Rogers, 1997, p. 145). Esse autor concebe o ser humano como alguém vocacionado para evoluir, autodesenvolver-se, no sentido da autorrealização, e o compreende como um ser que busca autonomia para “ser o que realmente [...] é” (Rogers, 1997, p. 90), e não o que deveria ser ou o que esperam dele. O ser verdadeiro é algo que não pode ser imposto e se descobre na tranquilidade da própria experiência. Afirma esse autor: “minha experiência me fez concluir que o indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência, latente se não evidente, para caminhar rumo à maturidade” (Rogers, 1997, p. 24). Defende ainda que, experienciando relações autênticas e afetuosas, o indivíduo apresentará mudanças profundas e significativas, a partir das quais expressará comportamentos de autovalorização, autodireção e autoconfinça, e se “organizará tanto no nível consciente quanto naqueles mais profundos da sua personalidade de maneira a enfrentar sua vida de uma forma construtiva, mais inteligente, assim como mais socializada e satisfatória” (Rogers, 1997, p. 25). Corroborando esse pensamento, Maturana (2001, p. 186) afirma que “o amor, a mente, a consciência e a autoconsciência, a responsabilidade, o pensamento autônomo, são centrais para a nossa existência como seres humanos”.

Lima (2011), referenciado na ideia de autonomia postulada por Paulo Freire, afirma que o não decidir, a passividade do ser humano é por “medo da liberdade” ou “medo de existir” e cita o filósofo português José Gil, com sua veemente crítica à vocação lusitana para a irresponsabilidade, para a infantilização, para a não decisão ou não inscrição, fruto de uma educação autoritária do regime salazarista: “A não inscrição não data de agora, é um velho hábito que vem sobretudo da recusa imposta ao indivíduo de se inscrever. Porque inscrever implica ação, afirmação, decisão com as quais o indivíduo conquista autonomia e sentido para a sua existência” (Gil, 2005, cit. in Lima, 2011, p. 6). Maturana (2001) lembra que, enquanto seres humanos, temos uma maneira de viver relacional e somos cocriadores das realidades que vivemos. O curso de nossa vida e de nossa história humana são determinados pelos nossos desejos conscientes e inconscientes, e muitas vezes não queremos refletir sobre nossa existência para não nos responsabilizarmos por ela. Entretanto, devemos nos responsabilizar por aquilo que fazemos, pois se

“sabemos que sabemos devemos ser capazes de agir de acordo com a consciência do nosso querer ou não querer a realidade que estamos trazendo à mão no nosso viver” (Maturana, 2001, p. 190). Também adotando essa tendência humanista, Jung (1972) compreende o ser humano trilhando um caminho direcionado para a autonomia e para a maturidade. Afirma o autor que, ao fazer a integração, no consciente, dos conteúdos psíquicos inconscientes projetados no exterior, o sujeito alcançará um estágio de autonomia que se caracterizará pelo diálogo com o resto do mundo. Esse processo de amadurecimento acontece normalmente com a meia-idade, onde está mais consolidada a busca da liberdade individual e do amor universal. Josso (2007) compreende a autonomia como um caminhar progressivo em busca de sabedoria, como um vir-a-ser, uma invenção de si no singular-plural, porque implica o sujeito em todas as suas dimensões e refere-se a todas as esferas da sua existência. Um projeto de si, imprescindível, que vai concebendo uma autonomia de pensamento, de ação, de modo de viver, a partir de uma tomada de consciência de quais são as ideias, as crenças e convicções que movem o sujeito e sem o qual “continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sócio-históricos. A invenção de si no singular-plural implica então vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação” (Josso, 2007, p. 436). Rogers (1997) constata que, quando a pessoa está em processo de transformação da sua existência, a partir de aprendizagens significativas, começa a ver-se de maneira diferente. Afirma que nesse processo a pessoa

*aceita-se e aceita seus sentimentos de uma maneira mais total. Torna-se mais autoconfiante e mais autônoma. Torna-se mais na pessoa que gostaria de ser. Adota objetivos mais realistas. Comporta-se de uma forma mais amadurecida. Modifica seus comportamentos desadaptados, mesmo que se trate de um comportamento há muito estabelecido, como o alcoolismo crônico. Aceita mais abertamente os outros. Torna-se mais aberta à evidência, tanto no que se passa fora de si como no seu íntimo. Modifica suas características básicas de personalidade, de uma maneira construtiva (p. 145).*

Josso (2002) observa, a partir das suas investigações, um movimento dialético presente nos sujeitos direcionados para a busca de autonomia. Uma dialética que se faz entre o individual e o coletivo ou entre o “autos” e o “hétero”. Há, na formação humana, uma polarização em que, por um lado, há empenho em uma autointerpretação, privilegiando originalidade, responsabilidade e autonomização, e, por outro, um empenho numa cointerpretação, em que se procura no diálogo com os outros o pertencimento a uma comunidade (Josso, 2002). Essa autora constata que “é nesta polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade nas suas dimensões individuais e coletivas” (Josso, 2002, p. 40). A dinâmica dialética entre autonomização-conformização, entre responsabilização-dependência e entre interioridade-exterioridade se manifesta em momentos de importantes escolhas de vida e é onde vive-se a preocupação de se responder às expectativas familiares e sociais ou de se seguir as próprias vontades ou desejos (Josso, 1988).

As contradições existenciais se fazem sempre presentes, pois não se vive no isolamento, a vida de todo ser humano é inseparável da relação com o outro e com o mundo, e “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (Freire, 1978, p. 93). O ser humano busca a si mesmo nas suas múltiplas dimensões e dentro de diversos agrupamentos humanos, pois, como ser de pertencças, busca um lugar de existência e de compartilhamento. Josso (2002) alerta que

*temos de aprender a questionar a margem de liberdade que nos podemos conceder entre as nossas vidas imaginárias e uma vida socioculturalmente estandardizada; temos de aprender que podemos negociar as orientações da nossa vida apesar das nossas interdependências afectivas, sociais e culturais; e temos de aprender, também, a tornar-nos, cada vez mais conscientemente, os autores do sentido da nossa vida (p. 137).*

Para Rogers (1997), o indivíduo age geralmente em função do que as outras pessoas esperam dele, mas nem sempre de acordo, às vezes pode agir em contradição com as expectativas que colocam sobre ele, entretanto o outro

é sempre seu referencial. A demasiada interferência da exterioridade ou coletividade na vida do indivíduo pode distanciá-lo da sua autonomização, e perguntas do tipo: “O que é que os outros pensam que eu devia fazer nessa situação? O que é que meus pais ou minha cultura pretendem que eu faça?” (Rogers, 1997, p. 57) podem ser recorrentes em sua mente. Compreende-se que, subjacente a essas perguntas, existe uma busca de si mesmo associada às interrogações: “Quem sou eu, realmente? Como posso me tornar eu mesmo?” (Rogers, 1997, p. 59). O processo de maturidade do indivíduo vai levando-o a relativizar e assimilar os diversos *eus* que compõem sua totalidade e fazendo-o forte o suficiente para ser independente do outro, acabando “por chegar a uma maneira de agir em função do que se poderia chamar realismo — um realismo que oscila entre satisfações e as insatisfações que a sua ação lhe trazer” (Rogers, 1997, p. 57). A busca de uma identidade ou a busca de si deixa de ser prioridade quando o indivíduo, disponível para a vida, sente-se bem consigo e com o outro, numa relação de prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre dar e receber, podendo desenvolver seu potencial de humanidade (Josso, 2002).

Os movimentos oriundos da tensão dialética entre individualidade e coletividade remetem para a tensão da dialética entre liberdade-autoridade. Faz-se necessário o sujeito viver seus conflitos, suas contradições, com possibilidades de escolha, e não em contexto de autoritarismo e opressão (Freire, 2011). No ambiente opressor, reside uma tendência ao impulso sádico, e “o fim do sadismo é converter um *homem* em *coisa*, algo animado em algo inanimado já que mediante o controle completo e absoluto o viver perde uma qualidade essencial da vida: a liberdade” (Fromm, 1967, cit. in Freire, 1978, p. 50). O sujeito autônomo, livre, é forjado numa ética e numa responsabilidade, em que a liberdade tem limite e a autoridade também. O exercício democrático pressupõe um equilíbrio dessas forças para não se cair na licenciosidade nem no autoritarismo, pois, “assim como a liberdade precisa de assumir o limite a si mesma como algo necessário, a autoridade precisa de fazer-se respeitar. O desrespeito a ambas inviabiliza a democracia na família, na escola, bem como na sociedade organizada” (Freire, 2013, p. 239).

O desafio humano é viver a unidade dentro da diversidade ou a individualidade dentro da universalidade. É permanente a busca desse

equilíbrio entre o “si próprio” e o “não eu”, visto que a “natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história” (Freire, 2011, p. 20). O paradigma sistêmico fundamenta-se no entendimento de um mundo como uma rede de entrelaçamento, onde os seres são partes interligadas umas às outras, compondo um todo. Como afirma Morin (2013, p. 22): se todas as coisas “são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e mantidas por uma ligação material e insensível que as sujeita, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes”. Somos parte integrante e “em ligação ativa com o ecossistema terrestre pela nossa pertença biológica ao reino animal, sem falar dos nossos laços com o Universo” (Josso, 2007, p. 245). Ao conscientizar-se de que é parte de uma universalidade, o ser humano passa a construir sua singularidade, visto que “é uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular” (Freire, 2011, p. 20). O ser humano se percebe com o mundo, e não no mundo, e, portanto, nele está integrado, situado numa temporalidade e numa espacialidade, “quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e como os outros” (Freire, 2011, p. 20). Portanto, o ser humano é um ser de presença relacional, para o qual as coisas do mundo não podem ser alheias, e ele não pode “renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social” exigida pelo mundo (Freire, 2011, p. 53).

O caminhar para a autonomia é um processo permanente na vida do ser humano. Por sermos seres inacabados, em construção, seremos sempre desafiados nessa busca para sermos autônomos, livres e autorresponsáveis, implicados no mundo do qual fazemos parte. Essa busca se dá dentro da contradição individualidade x coletividade, condição inexorável a todo ser que vive em civilização. Somente sendo atento e refletindo sobre as experiências significativas, implicadas nas relações com os outros e com o mundo, é que o sujeito vai construindo um aprendizado, um cabedal de saberes que o vão conduzindo para uma sabedoria de vida, em que o equilíbrio entre seu ser singular e seu ser coletivo vai se constituindo num caminhar de dialética e flexibilização.



### CAPÍTULO III – METODOLOGIA

*Realçar a indispensável articulação entre investigação e formação constitui um outro dos grandes desafios da operatividade hermenêutica das nossas interacções. Trata-se, primeiro que tudo, de admitir que há um investigador em cada um de nós e que este investigador só avança na medida em que é capaz de se aprender a si próprio.*

Marie-Christine Josso

#### **Método Biográfico: um método de duplo poder**

A problemática desta investigação é centrada nos processos de autonomia e de formação. A pergunta orientadora do estudo é: como ocorre a construção da autonomia, nos vários tempos e espaços de vida, e qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação nesse processo? A investigação enquadra-se no método biográfico, mais concretamente na narrativa autobiográfica. Busca-se, portanto, compreender como uma pessoa faz sua autoformação como ser autónomo, como apreende as influências das relações familiares e sociais e do meio ambiente para a construção dessa autonomização. Estudar essas questões sobre a autoformação, centrada em uma pessoa, através da sua história de vida, traz alguns contributos para a compreensão da epistemologia da formação, acrescentando ideias para se refletir sobre o sujeito da formação e sobre suas circunstâncias. Nóvoa (1988) refere que há uma interrogação epistemológica atravessando atualmente a formação de adultos: como é que os adultos se formam? Essa preocupação tem estado presente nos diversos estudos inovadores de muitos autores que têm procurado constituir uma nova epistemologia da formação. Refere ainda o autor que as Ciências da Educação precisam conquistar uma autonomia e uma especificidade no espaço científico, servindo de referencial não somente às práticas educativas, mas também ao

conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da formação profissional e da formação de adultos.

Nóvoa (1988) entende que o adulto tem que fazer a sua formação com base numa “perspectiva retroativa”, num “balanço de vida”. Considera que dois conceitos fundamentais e simultâneos estão imbricados na formação de adultos: o primeiro é o da reflexividade crítica, que deve assumir um papel de primeiro plano, e o segundo é o da consciência contextualizada, em que o adulto está implicado numa ação presente. O autor afirma ainda que a formação se realiza no momento em que, quando agimos, “imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer; ela realiza-se, também, no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o *sentido* [...], construindo um saber” (Nóvoa, 1988, p. 116). Quando se assume a palavra, toma-se consciência do vivido e, quando se partilha o discurso, gera-se o saber. “As aquisições só adquirem sentido a posteriori” (Nóvoa, 1988, p. 116). Josso (1988) também refere que é importante estudar como se dá o processo de formação de um sujeito para que se elabore uma ciência da educação específica, “porque nos parece indispensável mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende” (Josso, 1988, p. 38). Essas dimensões de caráter psicológico, psicossociológico, sociológico, econômico, político e cultural, atravessadas pela dimensão da temporalidade, expressam um processo e a copresença do passado, presente e futuro na formação do sujeito e nas atividades educativas em geral.

A presente investigação foi realizada a partir da minha autobiografia, e nela buscou-se identificar características pessoais, sociais, familiares e culturais favorecedoras da aprendizagem da autonomia; também identificar aprendizagens realizadas com a família, com a escola e instituições e contextos em geral sobre o pensamento crítico e o ser autônomo. Procurou-se também distinguir as experiências significativas e estruturantes na formação da autonomia, assim como comportamentos e atitudes caracterizadores de autonomização; e ainda reconhecer dependências e conformizações no percurso de vida, visto que a autonomia é uma condição humana vivida na dinâmica da individualidade *versus* coletividade. As identificações se deram a

partir da análise compreensiva de duas dimensões: a primeira foi a dimensão da autonomia e consciência crítica, preponderando a perspectiva teórica de Paulo Freire e tendo como base orientadora a dinâmica entre o individual e o coletivo, proposta por Marie-Christine Josso, que se expressa nos movimentos dialéticos da autonomização e conformização, da responsabilização e dependência e da interioridade e exterioridade; a segunda dimensão analisada foi a da autoformação, heteroformação e ecoformação, que são os movimentos formativos, geradores do poder próprio de formação, da Teoria Tripolar, de Gaston Pineau.

Nesta investigação, optamos pelo método biográfico, uma abordagem qualitativa de pesquisa que abrange as várias modalidades de estudos com histórias de vida e que tem suas raízes na investigação filosófica de caráter hermenêutico e fenomenológico. Os estudos biográficos consistem numa forma de investigação que objetiva captar, através de uma narrativa, a interpretação que uma pessoa faz “do seu percurso de vida, com respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos [...] e de sistemas” (Amado e Ferreira, 2013, p. 169). Para Bueno (2002), o método biográfico cede à exigência de uma nova Antropologia. Afirma essa autora que essas teorias voltadas para as explicações macroestruturais foram impotentes para compreender a necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual e não deram conta das tensões e dos conflitos que marcam a vida cotidiana e, portanto, “nesse contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (Bueno, 2002, p. 17). Também o surgimento do existencialismo, corrente filosófica francesa que tem como principal pensador Jean-Paul Sartre, ofereceu uma nova posição epistemológica, em que é elaborada “uma razão dialética própria do conhecimento do homem pelo homem e diferente da razão positivista copiada do modelo das ciências da natureza” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 73).

O método biográfico foi largamente utilizado pelos sociólogos da Escola de Chicago, nos anos 1920 e 1930, numa contraposição ao modelo positivista da época. Os autores do *Camponês Polonês*, Thomas e Znaniecki, colocaram

“o relato de vida no centro da empreitada sociológica” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 66) e utilizaram de maneira sistemática documentos autobiográficos em seus estudos. Depois o método caiu em desuso, e observou-se uma tendência para a utilização de pesquisas e sondagens, visando uma quantificação dos fatos sociais, em que o sujeito desaparece por trás da estrutura. Uma “inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em Ciências Humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir um saber objetivo sem sujeito” (Pineau, 2006, p. 333). As práticas das histórias de vida se destacaram em três períodos: nos anos 1980, com um período de eclosão; nos anos 1990, com um período de fundação; e nos anos 2000, com um período de desenvolvimento diferenciador. No início do milênio, “a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite” (Pineau, 2006, p. 329). É um movimento duplo e ambivalente, em que todas as vidas e todos os viventes entram na história. Pineau (1988) observou que o impacto social das autobiografias se deve ao paradoxo epistemológico que esse método enseja, que é a união do mais pessoal com o mais universal. Ele publicou, em 1980, o livro *Vidas das Histórias de Vidas*, que marca o início da utilização do método autobiográfico na formação de adultos. Desde então, vários países da Europa e da América do Norte têm aprofundado esse tema, gerando inúmeras experiências que o tornam cada dia mais estimulante (Nóvoa, 1988).

A metodologia de histórias de vida voltou a ser alvo de interesse das Ciências Sociais na década de 1970. É um tempo em que se observa uma nova orientação epistemológica e política com os movimentos que valorizam as culturas das camadas mais populares, rompendo com a hegemonia da história das elites e fazendo surgir um interesse pela vida cotidiana. Foi nessa época que o campo das Ciências da Educação fez a articulação das narrativas de vida, ou autobiografias, com a formação. Isso se deu a partir do surgimento de um movimento que defende que ninguém forma ninguém, a pessoa mesmo se forma, e no qual se consubstancia a ideia de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116); o método autobiográfico faz parte desse movimento, que repensa os caminhos da formação. As correntes das histórias de vida trazem

diversas expressões, como “biografia”, “autobiografia”, “relato de vida”, e essa diversidade indica a força desse movimento. A autobiografia, que é a escrita de sua própria vida, constitui um modelo no qual, “no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (Pineau, 2006, p. 340).

Foi escolhido o método autobiográfico para esta investigação, visto que consideramos ser esta a abordagem metodológica mais adequada para o objeto que se pretendeu estudar, compreender o percurso de desenvolvimento da autonomia de uma pessoa adulta, integrado no processo de formação. Buscou-se investigar, a partir da minha escrita narrativa, como se deu o itinerário de construção do meu ser autônomo, as influências que recebi e assimilei, sejam elas familiares, sociais, institucionais, em todos os níveis de educação formal, não formal e informal. Como refere Cavaco (2002, p. 41), a “opção por esta abordagem está inteiramente relacionada com os objectivos e pressupostos orientadores da investigação”. Josso (2002) acrescenta que as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual essas histórias se inserem. Essa autora considera o método autobiográfico uma investigação-formação e afirma que uma das dimensões dessa metodologia é a elaboração de um autorretrato esclarecedor das dinâmicas das identidades plurais que referenciam ou referenciaram as escolhas existenciais do sujeito. E “através deste auto-retrato mais ou menos explícito, o evidenciar das posições existenciais, adoptadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura” (Josso, 2002, p. 44).

Essa metodologia faz parte de uma abordagem que permite a vivência simultânea do papel de objeto da investigação e de investigador, tendo a dupla função de ser um meio de investigação e um método pedagógico, pois, enquanto se reflete sobre como se aprendeu, novas aprendizagens são adquiridas. Essa característica, inclusive, justifica sua utilização no domínio das Ciências da Educação (Nóvoa, 1988). É ainda considerada um método de investigação-ação que estimula a autoformação, visto que o narrador se esforça e tem grande implicação em todo o processo, contribuindo para uma tomada de consciência individual e coletiva. Nesse sentido, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia

que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva de seu percurso de vida” (Nóvoa, 1988, p. 117). Para Josso (2002), foi graças à Teoria dos Sistemas, de Bertalanfy, com a mediação do conceito de autopoiesis caracterizando o indivíduo no campo do social, e também graças aos trabalhos antropológicos de Gregory Bateson que a “reabilitação do sujeito e do actor tornou-se teórica e cientificamente plausível” (Josso, 2002, p. 14). No campo da Psicologia e da Educação, esse paradigma que fortalece o ponto de vista do sujeito aprendente é consolidado com os estudos de Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré.

Nesse sentido, observa-se que o método se fundamenta numa nova epistemologia de formação compreendida como um processo de produção-formação (Josso, 2002). Como se pode perceber, a metodologia escolhida para a presente investigação é bastante pertinente ao tema ora estudado, pois é favorecedora do processo de autonomia, visto que se é sujeito da própria formação, podendo-se, inclusive, promover sua ampliação.

#### **Narrativa Autobiográfica: princípios epistemológicos e especificidades**

A abordagem autobiográfica apresenta-se como um instrumento capaz de explorar e interpretar aspectos sociais da pessoa, preservando sua singularidade. Sua utilização permite “captar o não explicado, o não retido, para se situar na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida” (Poirier, Clapier-alladon, Raybaut, 1999, cit. in Cavaco, 2002, p. 41). Apresenta-se como uma prática fértil, “repondo o indivíduo no seu vivido eventual e iluminando a parte humana e singular da globalidade social” (Poirier, Clapier-alladon, Raybaut, 1999, cit. in Cavaco, 2002, p. 41). Para Josso (2007, p. 413), a utilização da abordagem de Histórias de Vida em Formação revela “formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” e permite formular um conjunto de problemáticas:

*a subjetividade e a intersubjetividade, o sujeito em formação e os actores nos quais este se encarna, a auto-orientação e a autoformação, o consciente e o não consciente, a experiência formadora, o saber-viver, a*

*ligação e partilha, a convivência, a divagação, o projecto e a pesquisa, a existencialidade e os seus lugares de predileção, a formação dos conhecimentos e o conhecimento da formação, os processos e dinâmicas de vida, a interioridade e a exterioridade, a mestiçagem e o nomadismo, o imaginário e o mito-poético (Josso, 2002, p. 121).*

Considera-se dois tipos de materiais biográficos: os materiais biográficos primários, que são as narrativas ou os relatos autobiográficos recolhidos pelo investigador; e os materiais biográficos secundários, que são os diários, as correspondências, os documentos oficiais, as fotografias, etc. Tradicionalmente os materiais secundários foram mais utilizados por sua natureza mais objetiva (Ferrarotti, 1988). Esse autor defende os materiais primários como condição de renovação do método biográfico e afirma:

*devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e o observador (Ferrarotti, 1988, p. 25).*

Narrar a própria história de vida é buscar sentido para ela a partir das singularidades experienciais vividas num contexto histórico e social. Pineau e Le Grand (2012) afirmam que as identidades narrativas não esgotam a busca do sentido, mas, sim, a inauguram. A “vida historicizada narrativamente é um rebento frágil, sempre a requerer cuidados, pois suas bases evoluem continuamente e não passam, portanto, de pontos ou de pontes relativas. Quase sempre, isso é o bastante para permitir que os vivos avaliem o vivido” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 117). Esses autores dizem ainda que o sujeito com sua história de vida autônoma “não se limita, porém, a analisar; ele pondera, interpreta, julga, decide, sintetiza” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 126). Torna-se um “sujeito crítico” que se apropria de um saber-poder viver mais lúcido, a partir de atividades críticas, “passando pela aprendizagem filosófica do pensamento, [que] é, neste caso, um dos caminhos mais claramente heurísticos” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 126). As narrativas autobiográficas permitem refazer as histórias das instituições que marcaram nossa vida, como

as instituições familiares, educativas, comunitárias, econômicas, políticas e sociais. Permitem compreender também como os indivíduos percebem os acontecimentos da sua vida, como lidam com as situações e como administram suas relações sociais e ainda que representações e valores fundamentam suas relações com o mundo. Josso (2007, p. 414) refere que o trabalho de reflexão a partir da narrativa das histórias de vida “permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Cavaco (2002, p. 42), citando Ferrarotti (1990), afirma que “as biografias são instrumentos muito importantes quando se pretende compreender a dimensão existencial tal como esta se manifesta na rotina quotidiana”. São instrumentos que permitem revelar os diferentes registros do pensar humano, como crenças científicas, crenças religiosas e esotéricas e ainda a tomada de consciência dos aspectos positivos e negativos das “dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sóciohistóricas, espirituais, [...] que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade” (Josso, 2007, p. 416).

O método biográfico sofre algumas críticas, apesar de ser reconhecido pelos seus diversos contributos às Ciências Sociais. Cavaco (2002, p. 42) refere que essas críticas se dão principalmente no nível “das incoerências epistemológicas e metodológicas, decorrentes da tentativa de enquadrar este novo projecto sociológico nos pressupostos da epistemologia dominante nas Ciências Sociais”. Para Ferrarotti (1988, p. 20), o método biográfico “situa-se para além da metodologia quantitativa e experimental” e, por ser subjetivo e qualitativo, não pode ser inserido no quadro epistemológico das Ciências Sociais. O autor afirma ainda que tentaram reduzir a biografia a “um conjunto de materiais biográficos justapostos”, “anulando completamente a sua especificidade heurística” (Ferrarotti, 1988, p. 21). Tal postura tenta enquadrar o método biográfico no referencial epistemológico das ciências da natureza, para torná-lo mais “científico”, onde “o qualitativo apaga-se perante o quantificável. A subjectividade activa da autobiografia dilui-se na vida objectiva da biografia dos acontecimentos” (Ferrarotti, 1988, p. 23). Para esse autor, a objetividade é uma ilusão que nega a natureza relacional da narrativa biográfica, e defende que é preciso restituir a narrativa biográfica à plenitude da sua intenção comunicativa, referindo que “todo acto individual é uma



totalização sintética de um sistema social”. Com tal afirmativa, Ferrarotti (1988) responde às críticas que são feitas ao método autobiográfico referentes à questão de como transformar em conhecimento científico a subjetividade contida na narrativa autobiográfica. O autor comenta ainda que todas as narrativas trazem em seu bojo o conceito de práxis humana e afirma que “uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante” (p.26). A práxis humana é concebida como reveladora das relações e estruturas sociais dos indivíduos, que são apropriadas, interiorizadas, traduzidas e expressas através da singularidade de cada um. E, “assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o carácter dinâmico da subjetividade no âmbito do seu pensamento” (Bueno, 2002, p. 19). Portanto, perguntas como: “Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais?” (Ferrarotti, 1988, p. 26) não fazem o menor sentido, visto que “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferrarotti, 1988, p. 26).

No que diz respeito à veracidade da narrativa, a utilização do método biográfico possibilita o risco de a pessoa, ao narrar, não falar efetivamente da sua realidade, mas dos seus projetos e sonhos de vida. Entretanto, “o subjetivo é um facto sociologicamente objectivo; a mentira é uma parte do real, a interpretação de sujeito é, em si mesma, um elemento interessante, que é indispensável conhecer” (Cavaco, 2002, p. 45). Também se constata que ninguém detém em si mesmo o conhecimento objetivo e cada visão contém uma parte da verdade. A narrativa de vida não corresponde à própria vida, mas, sim, à reestruturação que o sujeito faz da sua vida. O narrador cria sua narrativa, dá-lhe uma forma pessoal, apagando memórias indesejadas, privilegiando coerências e omitindo contradições. Resultando no problema da “meia sinceridade” (Cavaco, 2002, p. 46). A narrativa fornece fatos tangíveis, mas simultaneamente sua pré-interpretação, e fornece ainda “estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores” (Josso, 2002, p. 142).

Com o método biográfico, uma das abordagens das histórias de vida, pode-se falar de “uma nova epistemologia da formação, formação que não pode deixar de ser entendida como um verdadeiro processo de produção-inovação” (Nóvoa, 1988, p. 117). Esse método convoca o indivíduo sujeito a conhecer sua existencialidade, como utilizou e utiliza as aprendizagens que foi adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Podendo assumir o protagonismo e a responsabilidade sobre seu processo de formação, visto que ninguém forma ninguém, a própria pessoa se forma e “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). Essa abordagem metodológica tem como intenção uma auto-orientação que exige uma passagem da compreensão da própria formação a uma tomada de consciência da própria subjetividade. Introduz uma responsabilização no processo de conhecimento e revela um potencial de autonomização (Josso, 2002).

### **Narrativa Autobiográfica: procedimentos metodológicos**

A narrativa biográfica é constituída por três etapas reflexivas e indispensáveis umas às outras: a primeira centra-se na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, e as outras duas vão girar em torno da compreensão do processo formativo. O maior interesse é na reflexão crítica feita sobre os processos vividos e menos na narrativa propriamente dita. O narrador escolhe fatos marcantes da sua história de vida e identifica onde se sentiu obrigado a fazer reorientações no seu percurso formativo, e esses momentos são denominados “*momentos-charneira*”, ou pontos de ruptura (Josso, 1988). Para essa autora, são três as etapas do trabalho biográfico, que podem ser evidenciadas através de três níveis diferentes: o nível 1 evidencia o processo de formação; o nível 2 evidencia o processo de conhecimento; e o nível 3 evidencia os processos de aprendizagem.

No nível 1, o sujeito narra as experiências que entende como significativas, na tentativa de compreender o como e o porquê de o *eu* ter se tornado o que é. Esse nível possui quatro fases: duas voltadas para a narrativa oral e duas voltadas para a narrativa escrita. Algumas perguntas são

características das duas primeiras fases: “Terei mesmo uma história? Vale a pena contá-la? O que é que foi significativo para a minha vida? A minha vida é como a de toda a gente, o que é que há de especial para contar?” (Josso, 2002, p. 48). Já as duas fases da narrativa escrita remetem os participantes para uma elaboração solitária, mas habitada pelo diálogo com narrativas ouvidas e partilhadas durante as duas etapas precedentes.

No nível 2, o sujeito toma consciência de si a partir de um levantamento e uma reflexão do seu itinerário, dos conhecimentos e das referências que o formaram, e “essa singularidade existencial se joga numa dialética entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável)” (Josso, 2002, p. 52). É nesse nível que são trabalhadas as experiências que foram significativas e, portanto, formadoras. Para Cavaco (2002), há uma relação intrínseca entre a experiência vivida e sua interpretação, e, para se ter uma formação experiencial, faz-se necessário compreender o sentido da experiência. Portanto, o indivíduo só aprenderá através da experiência se explicitar o que a constitui e refletir sobre ela, podendo assim transferir essa aprendizagem para situações futuras. Pode-se conceber que

*a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação cotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda natureza (Jobert, 1991, cit. in Cavaco, 2002, p. 31).*

O processo de consciência de si contido nesse nível diz respeito a quatro aspectos: o primeiro é a tomada de consciência dos referenciais relativos aos saberes, às ideologias e crenças; o segundo é a tomada de consciência da cosmogonia e de seu carácter cultural, no qual se está inscrito; o terceiro é a tomada de consciência da maior ou menor disponibilidade de aceitar novos referenciais; e o quarto e último é a tomada de consciência dos acontecimentos ou das situações que puseram em questão ou fizeram evoluir os referenciais adquiridos.

O nível 3 diz respeito ao levantamento e à reflexão dos processos de aprendizagem, que correspondem a três gêneros de conhecimento: o saber-fazer consigo próprio; o saber-fazer com o outro; o saber-pensar. Para Josso (2002, p. 58), esse é o nível mais difícil, “porque se trata de reconstituir os traços relativos ao ‘como é que nos arranjamos’ para integrar os saber-fazer, conhecimentos e tomadas de consciência”. Esse nível exige do sujeito uma capacidade de auto-observação apoiada nas experiências da narrativa para explicitar os gêneros e as modalidades de aprendizagens experimentadas ao longo da vida. A identificação dessas competências de aprendizagem é um momento decisivo para a tomada de consciência do aprendente, visto que tais competências são fundadoras de uma autonomização na aprendizagem e inauguram um novo paradigma na concepção do processo de aprendizagem. Portanto, “já não se trata, como nas pedagogias novas, de *aprender a aprender*, mas de *aprender consigo a aprender*” (Josso, 2002, p. 60). Nesse nível, destacam-se quatro aspectos de tomada de consciência: o primeiro é a tomada de consciência dos três gêneros de aprendizagem; o segundo é a tomada de consciência das posturas de aprendente; o terceiro é a tomada de consciência da mobilização dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos para efetuar uma aprendizagem; e finalmente a tomada de consciência “das escolhas de níveis e mestria visados e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem” (Josso, 2002, p. 62).

A utilização dessa metodologia na presente pesquisa não passou por todas as fases descritas, pois, como afirma Josso (2010, p. 145), “os modelos metodológicos, por serem modelos, sofrem modificações mais ou menos importantes quando confrontados com a temporalidade e com as pessoas concretas que vão ativá-los”. O primeiro passo dado (nível 1) foi elaborar uma narrativa escrita contando partes significativas da minha história de vida. Depois realizei uma análise reflexiva (nível 2) de todos os momentos importantes narrados, distinguindo as experiências significativas e formadoras da minha autonomia. E finalmente identifiquei as diversas aprendizagens favorecedoras do processo (nível 3). Pineau (2006, p. 340) afirma que, quer seja oral ou escrito, o relato de vida indica a importância da expressão do vivido “pelo desdobrar narrativo”. Minha narrativa foi construída e baseada em momentos de ruptura, ou momentos-charneira, que marcaram meu percurso de

vida e que, portanto, me formaram. Ela foi subdividida em cinco momentos que, no meu entendimento, foram impactantes na minha existência e me obrigaram (consciente em alguns aspectos e inconscientemente em outros) a uma reorientação do caminho de vida e do meu modo de pensar, os quais intitulei: *O Primeiro Contato com a Escola; A Separação dos Meus Pais; A Entrada na Universidade; O Casamento e o Nascimento das Filhas; A Aposentadoria*. O primeiro momento relacionado com a fase da infância, o segundo momento relacionado com a fase da adolescência, o terceiro relativo à minha juventude, o quarto relativo à fase adulta e o quinto relacionado ao momento atual, que denomino de maturidade. Cada momento contém a narração de experiências que interpretei como fundadoras da minha existencialidade, e, como uma colcha de retalhos, os vários momentos foram se ligando, consubstanciando-se dentro de um espaço-tempo, criando um significado e dando sentido a partes da minha história de vida.

Esses momentos-charneira são considerados privilegiados na narrativa, pois é neles que o sujeito se confronta consigo mesmo e vive uma descontinuidade que lhe impõe transformações mais ou menos profundas. Surgem “perdas e ganhos e [...] interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (Josso, 1988, p. 44). Nesses momentos considerados de ruptura, observa-se que o sujeito se situa, conflituosamente, numa dupla lógica: a da individualidade, em que procura exprimir-se, e a da coletividade, que o exige e lhe impõe em nome de normas e regras do jogo, “mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio” (Josso, 1988, p. 44).

Josso (2002) afirma que o gesto de escrever uma narrativa de vida centrado na formação constitui um espaço de reflexão e de conceptualização, pois o olhar retrospectivo e prospectivo sobre o percurso formativo “estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria” (Josso, 2010, p.189). Essa autora compreende também que há uma dupla limitação no trabalho narrativo, visto que é preciso dar acesso a mundos concretos e ainda dar acesso aos impactos que esses mundos causam numa interioridade. A escrita da narrativa requer do sujeito

uma “implicação consciente a respeito do que há para pensar na sua vida de tal forma que haja uma história singular para contar, uma existencialidade a partilhar através de uma subjectividade mais conscientemente habitada e assumida” (Josso, 2002, p. 132). Portanto, não é suficiente “apenas ter alguma coisa a dizer neste escrito, é preciso ainda descobrir uma forma de o dizer que tenha correspondência e seja adequada” (Josso, 2002, p. 134).

Galvão (2005) afirma que a narrativa é constituída por três componentes que se inter-relacionam: a *história*, que abrange os personagens de um acontecimento inseridos no espaço e no tempo, possibilitando uma interpretação; o *discurso*, que é uma forma própria de apresentar a história; e a *significação*, que é uma interpretação de segundo nível que o leitor faz a partir da relação da história com o discurso. O autor refere ainda que “pode-se dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, [e que] organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativa” (Galvão, 2005, p. 328). Para Ricoeur, o ato de a pessoa criar um enredo é para dar forma e significado à sua vida, sendo essa vida “uma atividade e um desejo na busca de uma narrativa” (Ricoeur, 1991, cit. in Elbaz-Luwisch, 2002, p. 2). Esse autor sugere também que alguns episódios da nossa vida são histórias que ainda não foram contadas. Para Josso (2002, p. 140), adota-se a “narrativa escrita porque dá acesso tanto às partes que a compõem como a um conjunto a que foi atribuído um título”, e afirma que a narrativa escrita é um mecanismo que tenta acessar um percurso interior que evolui para um percurso exterior, que permite “evidenciar as dinâmicas dos processos de formação da nossa existencialidade” (Josso, 2007, p. 422).

Segundo Josso (2002), na construção da narrativa estão implicados três papéis; o de *ator*, o de *autor* e o de *leitor*. São esses papéis que, vividos simultaneamente, permitem ao sujeito a compreensão das experiências formadoras e, por conseguinte, a sua transformação. No papel do *ator*, o sujeito toma a direção da sua aprendizagem, escolhe quais seus interesses de conhecimento e quais metas quer realizar investido da condição de investigador-formador. Já no papel de *autor*, o sujeito decide que experiências significativas vão participar da construção de sua narrativa e contar sua história de vida, através de um ou vários fios condutores, que, em sentido literário,

fazem interpelações do tipo: “Como contar uma história? Como traduzir os movimentos da minha vida? E exprimir a diversidade na unidade?” (Josso, 2002, p. 113). O papel de *leitor* exige do sujeito um distanciamento, a partir do qual ele vai confrontar a subjetividade do leitor com a subjetividade do autor, fazendo o trabalho de análise compreensiva da fenomenologia da narrativa, buscando “referenciais que estruturam a observação ou a sensibilidade mais para alguns indícios do que para outros” (Josso, 2002, p. 114). Vivenciando os papéis de ator, autor e leitor, o sujeito apropria-se de si fazendo uma leitura da sua própria vida e transformando-se. Para Josso (2002, p. 117), essa metodologia propicia um momento raro na nossa vida, em que ficamos “em posição de fazer, de viver, de dizer o que fazemos ou vivemos”.

A minha experiência, quando da escrita da minha narrativa, relativamente aos três papéis (*ator, autor e leitor*), deu-se da seguinte forma: o papel de *ator*, ou *atriz*, foi vivido quando houve a necessidade de decidir sobre o tema da minha dissertação. Sem dúvida, é um momento em que é solicitado um protagonismo, uma autonomia sobre como vai consolidar sua formação para obter o grau de Mestre em Educação. Inicialmente achei muito tentador estudar minha autobiografia, mas ao mesmo tempo muito desafiador e me fiz indagações acerca da importância dessa investigação: “Que valor científico tem estudar a própria formação?” ou, ainda: “Em que essa investigação, acerca da minha singularidade, ou particularidade, pode ajudar no conhecimento da formação dos adultos?”. Outras inquietações se fizeram presentes, questões similares às que Josso (2002) comenta e afirma serem naturais para quem experiencia esse processo de investigação dentro do paradigma biográfico: “Terei mesmo uma história? Vale a pena contá-la? A minha vida é como a de toda a gente, o que há de especial para contar?” (Josso, 2002, p. 48). Atuando no papel de atriz do meu processo, decidi o tema e segui adiante. Assumi então o papel de *autor*, ou autora. Intercalando com o de atriz, escolhi os momentos-charneira que seriam referenciais da minha escrita de narrativa. Não houve dificuldade em escolher os momentos considerados de ruptura, e eles vieram muito naturalmente, como marcos da minha história de vida. Assim os percebi, como momentos estruturantes de minha personalidade e determinantes de caminhos existenciais que precisei escolher posteriormente, com exceção do momento da minha infância e da adolescência, quando não

havia possibilidade de escolha. Mais tarde, entretanto, como adulta, teria que me posicionar de acordo com o princípio de Sartre citado por Nóvoa (1988), segundo o qual o homem caracteriza-se pela sua capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros lhe fizeram.

Investida do papel de autora, não tive maiores dificuldades para escrever minha história de vida. Somente os momentos que demandaram memória afetiva relacionada com perdas vieram acompanhados de alguma resistência e precisei dar um tempo na escrita e invocar a razão para que ajudasse na condução dos passos seguintes. O papel de *leitor*, ou *leitora*, da minha narrativa assumi investida também da minha formação de psicóloga. Desde os tempos da formação na faculdade que aprendi a ter uma atenção sobre mim, sobre meus sentimentos, minhas emoções e meus comportamentos. Mas a novidade foi dar atenção às minhas atividades cognoscentes, minhas aprendizagens, pois, em concordância com o que afirma Josso (2002, p. 41), quase nunca nos questionamos como temos as ideias que temos, e a maioria dos estudantes “pratica esta Atenção Interior para se conscientizar dos movimentos das suas emoções e sentimentos; todavia, são raros os que utilizam no âmbito da sua actividade mental”. Como leitora da minha história de vida, exercitei a prática do distanciamento e, numa tomada de consciência, confrontando minha subjetividade, analisei e refleti sobre minha escrita narrativa, identificando contextos e situações que construíram minha autonomia. Relativamente ao viés da subjetividade presente nessa forma de investigação, Josso (2010, p. 231) refere que, por ser o sujeito o próprio objeto de pesquisa, “não poderia, portanto, haver exterioridade possível senão no sentido da objetivação por meio de uma tomada de consciência e sua tradução numa forma verbal”. É importante ressaltar ainda que, ao investigar minha história de vida, analisá-la e articulá-la à luz dos conceitos e das teorias propostas pelos autores do tema, confirma-se o que foi generalizado, superando-se o subjetivismo e a singularidade presentes, e valida-se a relevância da presente investigação para a compreensão da maneira como as pessoas adultas aprendem e se formam.

A partir de seus estudos, Josso (2002) ainda concebeu quatro figuras antropológicas que, no seu entender, inspiram o investigador-formador que faz o acompanhamento ou o “caminhar com” quem está construindo sua narrativa



autobiográfica. São as figuras do *Amador*, do *Ancião*, do *Passador* e do *Animador*. A figura do *Amador* ama as histórias de vida e principalmente ama quem as conta e gosta das tramas possuidoras de interrogações e dos mistérios da existência. Esse personagem “está animado de uma inesgotável abertura ao único, à singularidade, em busca deste único e desta singularidade” (Josso, 2002, p. 122) e reforça no outro a busca dessa singularidade, que revela uma busca de reconhecimento, de estima e confiança em si. O *Ancião* é a figura que tem as experiências de vida e tem o papel de facilitar, desdramatizar e encorajar os passos seguintes da narrativa. Ele também cuida das questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e ainda das questões acerca da subjetividade e da resistência de partilhar os problemas existenciais. Por todo seu conhecimento, a figura do *Ancião* é considerada “pessoa-recurso” de todo o processo (Josso, 2002). A terceira figura é o *Passador*. Ela é quem ajuda na travessia, e sua função é fazer a ligação do ponto de partida com as ligações sonhadas da chegada. Mas essa figura apenas assinala as possíveis passagens, pois cada um escolherá seu devir existencial. E “é por isso que o *Passador* vê partir o viajante interrogando-se sobre que caminho ele escolherá [...] sabendo que cada vida comporta a sua parte de sofrimentos, de períodos felizes, de compromissos e de desejo insaciável de felicidade” (Josso, 2002, p. 123). A figura do *Animador*, sempre presente nos grupos de formação, é uma espécie de artista que tem a função de interagir com cada participante e com o grupo, “de tal maneira que a experiência do trabalho biográfico possa ser vivida como um momento de existencialidade significativo, lúcido, dinamizador e jovial” (Josso, 2002, p. 123). Cada figura tem seu registro próprio e assegura que o investigador-formador realize a atividade de facilitação na construção da narrativa com sentido e centrada na formação, de reflexão intersubjetiva, com tomadas de consciência, simbolizações e autointerpretações, e ainda de reflexão sobre como se dá o processo de aprendizagem e como potencializar seus recursos. Diz a autora, “por outras palavras, o trabalho proposto é, antes do mais, concebido como *prática preliminar do despertar de uma potencialidade de autopoiesis, de auto-orientação, de autoformação*” (Josso, 2002 p. 121).

Refletindo sobre essas quatro figuras antropológicas propostas por Josso (2002), percebi que, atuando como investigadora de mim mesma, fiz

meu próprio acompanhamento na escrita da narrativa. A figura do *Amador* foi bem presente na minha vida. Sempre amei histórias. Amei ouvi-las e contá-las. Aprendi com meu pai, que era um contador de histórias, e eu gostava imensamente de escutá-lo. Muitas vezes eram histórias fantasiosas, que ele inventava; eu, na minha inocência de criança, acreditava que aquelas coisas surreais existiam. Afinal, a palavra do meu pai era a da autoridade maior da minha casa. Sempre gostei também dos mistérios ou dos desconhecidos da existência, e foi motivador investigar os desconhecidos saberes e as ideias contidas na minha narrativa de vida. A figura do *Ancião* também não foi difícil de identificar em todo o processo. Foi essa figura que, com paciência e sabedoria, me ajudou a vencer as resistências para narrar certos acontecimentos da minha vida que evocavam fortes emoções e sentimentos mais profundos. O *Ancião* também se fez presente no momento da tessitura desta dissertação, visto que, como afirma Josso (2002), essa figura é um recurso utilizado em todo o processo, ajudando na coerência e no sentido do texto em termos teóricos e metodológicos. Já a figura do *Passador* vivi sem muita consciência de sua presença, que foi definindo os caminhos da narrativa, a partir das escolhas dos momentos-charneira. Essa figura foi conduzindo minha narrativa, ligando os fios de pequenas histórias de dores, perdas, sofrimentos a pequenas histórias de felicidades, alegrias, contentamentos, formando, assim, histórias maiores, onde se enredaram vários personagens dos diversos contextos da minha existência, culminando em parte da história da minha vida com toda significação que tem para mim. A figura do *Animador* faz parte de minhas características pessoais, de dar significado ao ato de conhecer e ter motivação e vibrar com novas aprendizagens.

Referenciando-me nos três níveis do método autobiográfico, assinalados por Josso (2002), realizei minha escrita narrativa com base nos momentos-charneira e depois procedi a uma análise reflexiva do que foi narrado, com vistas a identificar experiências, aprendizagens e saberes que demonstraram favorecer a construção da minha autonomia, a partir de duas dimensões: a primeira foi a dimensão da autonomia e consciência crítica, fundamentada principalmente na perspectiva teórica de Paulo Freire, complementada por posicionamentos teóricos de outros importantes autores, como Carl Rogers e Carl Gustav Jung. Essa dimensão teve como base orientadora a dialética

individualidade *versus* coletividade, estudada por Marie-Christine Josso, nas perspectivas da autonomização-conformização, responsabilização-dependência e interioridade-exterioridade. Visto que “sou um ser singular e um ser plural sociocultural; a minha singularidade utiliza os ‘pronto a usar’, mas não se identifica forçosamente com eles. Singularidade e criatividade conjugam-se bem, tal como conformidade e reprodução” (Josso, 2002, p. 170). A segunda dimensão analisada foi a da autoformação, heteroformação e ecoformação, que são os movimentos formativos da Teoria Tripolar, concebida por Gaston Pineau. Essa dimensão diz respeito às aprendizagens e aos conhecimentos adquiridos (autoformação) a partir das socializações amplas realizadas (heteroformação) e dos contextos onde estas foram vividas (ecoformação). Fundamentada nos estudos dos autores acima citados, investiguei, a partir de uma análise reflexiva de cada momento de ruptura adotado na minha narrativa, como se deu a aprendizagem da minha autonomia, como fui adquirindo o pensar crítico, as atitudes e os comportamentos, que são expressão de quem se torna responsável por sua própria existência. Busquei identificar os saber-fazer, ou as aprendizagens adquiridas, que facilitaram meu caminhar autônomo: as aprendizagens psicossomáticas, ou os saberes comigo própria; as aprendizagens instrumentais, ou saberes pragmáticos, relativos aos outros e aos objetos; e as aprendizagens reflexivas, ou os saberes explicativos/compreensivos, que implicam em saber pensar (Josso, 2002). Analisei e refleti sobre as experiências que me propiciaram a aprendizagem da autorresponsabilização e sobre como aprendi a relativizar e contemporizar a vivência da minha individualidade no contexto inexorável da existência na coletividade. Todo o processo investigativo aqui vivido, fundamentado na presente metodologia e à luz da análise e compreensão do meu processo formativo, buscou ampliar a compreensão das questões “Como ocorre a construção da autonomia, nos vários tempos e espaços de vida?” e “Qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação no processo de formação de uma pessoa adulta?”.



## PARTE II

### NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E ANÁLISE REFLEXIVA

*Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia  
Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,  
Não há nada mais simples.  
Tem só duas datas — a da minha nascença e a da minha  
morte. Entre uma e outra coisa todos os dias são meus.  
Sou fácil de definir.  
Vi como um danado.  
Amei as coisas sem sentimentalidade nenhuma.  
Nunca tive um desejo que não pudesse realizar, porque nunca  
ceguei.  
Mesmo ouvir nunca foi para mim senão um acompanhamento  
de ver. Compreendi que as coisas são reais e todas diferentes umas  
das outras; Compreendi isto com os olhos, nunca com o  
pensamento.  
Compreender isto com o pensamento seria achá-las todas  
iguais.  
Um dia deu-me o sono como a qualquer criança.  
Fechei os olhos e dormi.  
Além disso, fui o único poeta da Natureza.*

Alberto Caeiro

## **CAPÍTULO IV – AUTOBIOGRAFIA: UM REENCONTRO CONSIGO MESMO**

### **Autobiografia**

#### **1º Momento-charneira: o primeiro contato com a escola**

*A mim ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. [...] Ela é a Eterna Criança, o deus que faltava. Ela é o humano que é natural.*

Alberto Caeiro

Nasci em Caruaru, uma cidade de interior do nordeste do Brasil, no dia vinte e quatro de junho, em plena festa de São João. Sou a filha mais nova de uma família de cinco irmãos. Meu pai, um humanista, promotor de Justiça, escritor, poeta, e minha mãe, inicialmente uma dona de casa com instrução formal primária, aos cinquenta anos licenciou-se em História e Geografia, tornando-se professora do Estado, realizando assim seu sonho de estudar e ter uma certificação de curso superior. Na minha casa, aprender, estudar e formar eram verbos da maior importância.

Meu avô paterno foi a primeira pessoa a ter um diploma na sua família, estudou Medicina em Salvador, na Bahia, onde foi fundada a primeira Faculdade de Medicina do Brasil. Seus três filhos estudaram as profissões tradicionais, Direito (meu pai), Medicina e Engenharia Civil (meus dois tios). Portanto, a educação acadêmica era um valor permanente na minha casa. Mas não só essa forma de educação, a não formal e a informal também eram valorizadas. Meu pai e minha mãe eram pessoas interessadas em nos dar cultura e conhecimentos gerais.

Morávamos no interior do Estado, pois papai havia passado num concurso público para promotor de Justiça, e essa carreira profissional começa pelas comarcas do interior. Num deles, em Caruaru, agreste pernambucano, eu nasci. Era comum o problema com boas escolas. Ainda muito pequenina, meu pai contratou uma professora e fez uma escola na garagem da nossa casa.

Estudávamos eu, minhas três irmãs e meu irmão e alguns filhos dos vizinhos. Com meus quatro anos de idade, apenas brincava e reclamava para minha mãe, pois tinha um grande desejo de ler e escrever. Na minha ingenuidade de criança, não compreendia que as brincadeiras são os primeiros importantes recursos da aprendizagem e que ali estava aprendendo e me formando. A alfabetização mesmo só aconteceria aos cinco anos de idade, numa escola particular, com uma professora bastante religiosa, que me presenteou com uma Bíblia quando tirei o primeiro lugar da classe. Lembro que minha mãe desvalorizou a recompensa, pois era uma Bíblia da religião protestante, e nossa formação era católica. Mas o verdadeiro e precioso presente que recebi foi ter-me alfabetizado, pois ansiava por isso. A partir de então, estava sempre querendo ler as lições na escola e também já não me sentia diferente dos irmãos e sentava na biblioteca do meu pai, para ler os livros infantis que ele e minha mãe, cuidadosamente, nos indicavam. A alfabetização havia-me colocado no mundo mágico das letras, das palavras, das histórias. Em todas as escolas que passei, sempre fui uma criança ativa que participava dos grêmios estudantis, tendo inclusive ocupado postos de destaques em alguns deles. Os eventos cívicos, as festas, nada passava despercebido, e lá estava eu dando minha contribuição com prazer e alegria.

Ainda sobre esse período escolar, lembro que, no terceiro ano primário, a professora estava falando sobre a origem da humanidade e então lhe perguntei o que significava o pecado original, ao que ela respondeu que, quando fosse adulta, eu compreenderia. Tinha oito ou nove anos de idade e aquela questão me perseguiu por anos. De que tínhamos culpa? O que a humanidade tinha feito para ser expulsa do paraíso? Eram minhas primeiras questões sobre a cosmogonia. Era muito curiosa e questionava algumas atitudes dos meus pais, como, por exemplo, eles nos obrigarem a frequentar a Igreja Católica. Não gostava de ir, e a parte que mais gostava era quando ouvia a música final, que nos autorizava a irmos de volta para casa. Também me confessava com o padre por obrigação e sentia muito desconforto. Já era um esboço de julgamento que aquilo era sem sentido, pois que pecado teria uma criança?

Creio que essas ideias e pensamentos da minha infância eram fomentados pelas conversas que escutava na minha casa, pois tinha pais bem-

falantes, e eu era uma criança muito curiosa, estava sempre prestando atenção às conversas deles. Muitas vezes, escutei: “Vá brincar, isso não é conversa para sua idade”. Foram fomentados também pelas leituras que realizava. Meu pai era um leitor contumaz, incentivava-nos a ler e indicava-nos uma variedade de livros. Certa vez, deu-nos de presente uma coleção infanto-juvenil, *O Tesouro da Juventude* (cerca de 20 livros), e nela havia as clássicas histórias infantis, textos de autores célebres e também poesias de importantes poetas da literatura brasileira. Foi nela que conheci os versos do poeta Manuel Bandeira, por quem me encantei: “Café com pão, café com pão, virge maria, o que foi isto maquinista? Café com pão, café com pão. Agora sim, café com pão. Agora sim, voa fumaça, corre, cerca. Ai, seu foguista. Bota fogo na fornalha que eu preciso muita força, muita força, muita força”. Depois ganhei do meu pai um livro de sua autoria, *As Cinzas das Horas*, que ainda trago como uma importante lembrança da minha infância e do meu pai. Foi também na biblioteca de meu pai que conheci as poesias de Olavo Bilac, Castro Alves, Gonçalves Dias e Augusto dos Anjos, grandes poetas brasileiros. E ainda li alguns romances de Machado de Assis, José de Alencar, Érico Veríssimo, Aloísio de Azevedo, entre outros mais.

As brincadeiras que meu pai fazia com os filhos sempre versava em intensificar nossos conhecimentos gerais. Inventava concurso de poesias, produzia peças teatrais, cantava conosco (comprava muitos discos de variados estilos musicais, gostava de cantar e dançar e herdei esse gosto dele) e nos fazia buscar conhecimentos sobre a história e a geografia do mundo, para, ao respondermos corretamente suas questões, ganharmos guloseimas de crianças. Mas também era autoritário e às vezes usava de violência para nos educar. Não entendia essa contradição da sua personalidade. Isso afligia minha alma de criança.

A vida infantil, de maneira geral, foi gratificante, cheia de brincadeiras nas ruas e nos quintais das casas do interior onde morávamos. Às vezes, mudávamos de cidade, pela condição da função de meu pai; sempre nas casas havia jardins e quintais com fruteiras e bichos, que minha mãe criava (galinhas, patos, cachorros), onde eu e meus irmãos nos deleitávamos a brincar. Lembro-me de uma casa com um grande quintal, onde um dia meu pai e minha mãe convidaram a mim e aos meus irmãos para plantarmos verduras e legumes



para nosso consumo. Eram alfaces, coentro, tomate, cenoura, beterraba. Foi um dia de aula-brincadeira de Ciências. Nele aprendi sobre a origem dos alimentos que nos sustentavam. Foi um dia muito feliz, em família. Constató também que são alimentos de que gosto até os dias de hoje. Dou-me conta disso agora.

Nessa época de alegrias, a tristeza foi a morte de uma cachorrinha que tínhamos ganhado, eu e meus irmãos, do meu pai. Morreu atropelada, e sofreu muito. Foi meu primeiro contato com a morte.

Nessa mesma casa, minha mãe cultivava um lindo jardim. Tinha só cinco anos de idade, mas observava a felicidade de mamãe cuidando daquelas flores. Eram lindas rosas, cravos, bocas-de-leão, açucenas, gerânios. Tinha uma mão delicada, a minha mãe, e propícia para o cultivo de plantas. Até partir foi assim, dizia que suas plantas eram sagradas. Era bonito ver a relação delicada dela com a natureza. Além dessas habilidades com a natureza, minha mãe também era artesã, assim como fora meu avô, seu pai, e confeccionava flores de tecido; era impressionante como pareciam naturais. Também bordava lindamente e pintava em tecidos. Eu estava sempre perto dela imitando o que ela fazia, já inventando minhas coisinhas de criança. Entretanto, nesses termos de criatividade, identifiquei-me mais com meu pai, pois sempre fui mais adepta das letras, do intelecto. Aprendi a costurar e a bordar com minha mãe, mas jamais fui à sua altura nessas competências.

Mamãe também me apresentou a música clássica. Gostava de escutar Mozart, Beethoven, Tchaikovsky, Chopin, Bach, Schubert e todos os compositores clássicos importantes. E eu, muito apegada a ela, ficava ali, fazendo-lhe companhia. Minha mãe me apresentou a delicadeza da vida, apresentou-me a doçura, o olhar feminino do mundo. Meu pai, o humanismo, a literatura, a intelectualidade. Como fruto dos dois, herdei, apreendi os dois aspectos.

A parte sombria da minha infância deveu-se ao desentendimento emocional dos meus pais. Eles se confrontavam frequentemente. Meu olhar de criança não entendia o que estava acontecendo, e então eu me perturbava, me entristecia. Se brigavam, no meu julgamento de criança era porque não existia amor entre eles. Eu sofria com essa “verdade” que interiorizava. Não compreendia ainda a dialética da existência, os conflitos e as contradições

humanas. Quando eles se desentediavam, tinha raiva e desejava não estar ali, não depender deles e imaginava ter um lugar só meu onde pudesse ficar em paz. Nesses tempos sem paz, toda minha leveza infantil se desvanecia e então me deprimia. Mas isso não demorava muito, a alegria e o encantamento pela vida me contagiavam rapidamente.

Adorava as tardes em que brincava com minhas irmãs e amigas nas calçadas das ruas tranquilas do interior. Brincávamos de roda cantando as cantigas tradicionais, de amarelinha, pula-corda, pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, estátua, passa-anel e tantas outras. Fazíamos teatro; criávamos roteiros e depois encenávamos. Imitávamos artistas famosos, cantando ou apresentando programas de televisão que, havia muito pouco tempo, faziam parte do nosso universo infantil.

Aprendi a gostar de cantar e dançar com meu pai. Um dia, eu e uma irmã cantamos de verdade numa rádio local, em um programa infantil. Mas meu pai não gostou nada quando soube e nos proibiu de ir lá novamente. Lembro que achei estranha sua atitude, já que havia aprendido esse gosto com ele. Embora muito frustrada, obedeci e não fui mais naquela emissora de rádio. Mas continuei gostando de cantar e fiz isso nas escolas por onde passei e nas rodas de amigos, a vida inteira.

Brinquei muito na minha infância. A origem da palavra *brincar* vem do latim *vinculum*, que quer dizer *laço* e é derivada do verbo *vincire*, que significa “prender, seduzir, encantar”. Tive uma infância bem normal, com algumas inquietações por não entender o mundo dos adultos, mas com muitas alegrias pelo encantamento e pela descoberta da existência.

### **Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia**

A autonomia é uma prerrogativa dos adultos, só pessoas adultas têm a liberdade de decidir que caminhos percorrer, que escolhas fazer, só adultos podem se responsabilizar por suas atitudes e seus comportamentos. Mas a palavra *criança* deriva do latim *creare*, que significa “produzir, erguer”, e sabemos que as sementes do aprender começam a ser plantadas ao iniciarmos nossa existência. Josso (2010, p. 75), referindo-se às ideias de Pineau, afirma que a autoformação, movimento formativo da autonomia, tem

início muito cedo, logo quando “o embrião começa a autonomizar-se como força a partir de elementos heteronômicos, cujos pais são os primeiros representantes”.

Nessa fase da minha vida, pode-se falar dos primeiros traços de personalidade indicadores de uma valorização para uma vida de independência. Minha mãe, quando falava do meu jeito de ser, dizia que, desde pequena, quando ela me dava banho, eu queria fazê-lo sozinha, sem sua ajuda. Referia sempre que eu era uma criança “cheia de personalidade” e de “temperamento independente”. A participação nos acontecimentos das escolas, seja eventos cívicos, seja festas e brincadeiras, demonstra um comportamento e uma atitude de quem buscava um lugar, buscava papéis nas relações sociais, o que demonstra uma presença de vida, obviamente de uma maneira não intencional, não consciente, visto “que não se pode falar de busca (de si) senão na presença de um caminhar deliberado, quer dizer, conscientemente investido” (Josso, 2002, p. 77). Era também uma criança muito curiosa e observadora, gostava de prestar atenção às conversas dos adultos, penso que querendo obter respostas às questões que nem mesmo tinha clareza quais eram. Freire (1995) refere-se à curiosidade como um elemento fundamental de abertura para compreensão do mundo. Afirma que a curiosidade é “essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver” (Freire, 1995, p. 76).

Observa-se nessa fase, já aos nove ou dez anos, as sementes da vontade de ser autônoma, quando do pensamento de ser independente e desejar não presenciar o desentendimento dos pais. Desejava libertar-me daquela situação de adultos em conflito. Queria a sensação de paz e felicidade que encontrava em dias de amorosidade e brincadeiras. Mas na infância não há clareza dessa vontade de ser livre ou de um caminho a seguir. Não foi adquirida ainda uma consciência crítica, através da qual se realiza uma reflexão-ação sobre o mundo. Freire (1967) refere que, na fase anterior à consciência crítica, possuímos uma consciência mágica, que é a consciência do fatalismo, em que a realidade opressiva abate-se sobre a existência e

temos que nos submeter aos fatos com docilidade, e possuímos também uma consciência ingênua, que parte do princípio de que se sabe tudo, cujas conclusões são apressadas e superficiais e na qual o indivíduo adapta-se e acomoda-se. Essas formas de consciência são bem típicas da fase infantil.

O desejo pela paz e pela felicidade pode ser esclarecido pelo pensamento de Josso (2002, p. 67), que afirma que a busca da felicidade é “fundadora do nosso estar-no-mundo, vai-se complexificando no decorrer da vida” e refere ainda que a vida humana se expressa na dialética contínua de bem-estar e de sofrimento, e esse movimento provoca no sujeito uma posição existencial de buscar saídas para amortecer essas perturbações. Saber diferenciar momentos de tristezas e de alegrias e sentir a sensação de desconforto são indicativos de um esboço de presença no mundo e, portanto, de presença de si. Pode-se compreender que as sensações, as emoções e os sentimentos, percebidos na infância são indicativos do começo do desenvolvimento da consciência de si e do caminho para se buscar a autonomia. Jung (1972) compreende que a personalidade do indivíduo se forma a partir de um processo evolutivo, e este se dá com a consciência de si próprio. Afirma que, sem essa autoconsciência, “a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando um sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros” (Jung, 1972, p. 50).

Compreendo que os adquiridos experienciais que reforçaram esses traços de minha personalidade e deram início à minha formação como autônoma foram as vivências principalmente no seio da minha família. Dominicé (1988, p. 57) afirma que “a pessoa adulta [...] constrói-se com base no material familiar que herda”. Meus pais possuíam características que favoreciam a autonomização. Meu pai, apesar de alguns comportamentos autoritários, também era um humanista e defendia os ideais de liberdade e democracia, e, portanto, a formação recebida dele inevitavelmente passa pela interferência desses princípios e valores. Minha mãe, embora submetida aos padrões patriarcais da época, notadamente tinha o sentido da autonomia correndo em suas veias. Inclusive uma das desavenças com meu pai era a proibição de ela trabalhar fora de casa. Permanentemente realçava o discurso,

principalmente com as filhas, da importância da independência cultural e financeira da mulher.

Mas também é no interior da família que sofremos repressões e constrangimentos. É nessa primeira instituição que aprendemos os primeiros passos para sermos civilizados e iniciamos a experiência dialética do individual-coletivo e, por conseguinte, as dinâmicas da autonomização-conformação, responsabilização-dependência e interioridade-exterioridade. Nessa fase infantil, há obviamente uma tendência para a conformação, para a dependência e para a exterioridade, visto que a personalidade está ainda em formação e o coletivo familiar é o sustentáculo maior da existência. Portanto, a aprendizagem no seio familiar significa também cerceamento da criatividade e da liberdade de expressão. A passagem “pela infância significa estar condenado a um processo de conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto por uma sociedade que pervade inclusive a própria idade escolar” (Illich, 1985, p. 42). Dominicé (1988, p. 59) refere que “a família é muitas vezes um lugar de confronto. Obriga a oposições para nos afirmarmos e alcançarmos os nossos fins [...] é preciso libertarmo-nos para melhor conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos”. Fazendo essa análise, tomo mais consciência de que todas as situações incômodas e conflituosas da fase da minha infância só aguçaram e reforçaram meu espírito de autonomia, a busca pela minha independência.

### **Aprendizagens favorecedoras da autonomia**

Aprendizagens instrumentais (com outros e coisas):

- Aprendi a ler e escrever.
- Aprendi a gostar de música, dança e artes plásticas.
- Aprendi com meu pai e com minha mãe a importância do ato de ler e a valorizar isso.
- Aprendi com a minha mãe as primeiras ideias acerca do valor da independência, da autonomia, principalmente financeira.
- Aprendi com meus irmãos as primeiras noções de socialização, de compartilhamento.

- Aprendi, no seio da família, a ter curiosidade e capacidade de observação.

Aprendizagens reflexivas (saber pensar):

- Aprendi noções da ideia de liberdade.
- Aprendi noções de semelhanças e diferenças, ou seja, noções para delimitar o meu *eu* em relação ao *outro*.

## **2º Momento-charneira: a separação dos meus pais**

*Permita que eu  
volte o meu rosto para um céu maior que este mundo, e aprenda a ser dócil no  
sonho como as estrelas no seu rumo.*

Cecília Meireles

A entrada na adolescência foi bastante conturbada pela própria peculiaridade da fase, mas principalmente pelo evento da separação dos meus pais. Não foi bem uma surpresa, pois ia crescendo e entendendo que a vida em par dos meus pais estava a cada dia ameaçada. Um dia a separação aconteceu. Esse acontecimento mudou profundamente a vida da minha família. Nossa vida virou de cabeça para baixo. Eu tinha 13 anos, e foi como se um *tsunami* tivesse me atingido. Mudamo-nos do interior para a capital, Recife. Era um sonho meu sair do interior, pois, desde pequena, desejava andar nas largas avenidas, ir assistir aos filmes que minhas primas da capital assistiam e vestir as roupas bonitas que elas vestiam. Mas aquela forma de chegar não fazia parte do sonho.

Não foi nada fácil a vida ao chegarmos na capital e de sonho não tinha nada. Nossa condição social mudou. Não éramos mais os filhos do promotor público, função valorizada no interior, e sim filhos de uma mulher separada, um estatuto de muito preconceito na época. Além do que, financeiramente, perdemos muito. Mamãe foi uma batalhadora, arranhou escolas para todos nós (sua grande preocupação), conseguiu trabalho para ela e para os irmãos mais velhos (com ajuda dos tios e da avó paterna). Fomos aos poucos nos estabelecendo e estruturando nossa vida.

Foi um tempo de muitas faltas materiais, mas foi um tempo de muita aprendizagem em todos os sentidos também. Aquela dor provocada pela separação dos meus pais e por todas as suas consequências me humanizava. Valorizava tudo que tinha, que ganhava. Nessa época, costurava minhas próprias roupas porque não podia comprá-las já feitas (à moda da época). Fiz lindos vestidos para mim, embora não valorizasse aquela competência

aprendida com minha mãe. Só depois vi como foi importante para minha vida aquela atitude de autonomia, de autossatisfação.

Minha mãe, mestre do meu caminho de autonomia, com imensos compromissos com ela própria e com mais quatro filhos, levou-me pela primeira vez para a escola, ensinando-me como chegar e como voltar. No segundo dia, fui sozinha, apavorada e, confesso, criticando minha mãe por me deixar sozinha na imensidão daquela cidade, aos meus olhos de menina medrosa.

Tempos depois, fiquei agradecida por sua confiança, pela oportunidade de viver meu sonho de liberdade. Ali o mundo se abria para mim, havia medo, mas também havia encantamento. Sentia-me livre da opressão. Era um tempo de experimentar o novo, a mudança, de enfrentar os medos. Me emociono no momento de resgate dessa memória e sinto uma imensa gratidão pela minha mãe, que, ao viver tudo isso, entregou essas experiências também aos filhos. Sou grata ao meu pai também, pois indiretamente proporcionou aos filhos as possibilidades de profundo crescimento.

Fui estudar numa escola pública tradicional da cidade, fundada em 1825. Havia sido uma instituição de referência, onde estudaram grandes nomes nacionais, como Ariano Suassuna, Clarice Lispector, o economista Celso Furtado, entre outros. Mas a escola já não vivia seus tempos de glórias. Estava em decadência, assim como a maioria das escolas públicas do país. Na sua maioria, os professores eram desmotivados e até desrespeitosos com os estudantes. Cursava o que na época se chamava “Ginásio”. Estava no segundo ano ginásial (atual Ensino Fundamental) e não tive um bom acolhimento. Era tímida, não conversei com os professores sobre a minha condição de ter interrompido o ano letivo em uma escola privada do interior (era o mês de abril, e as aulas haviam começado em fevereiro) e sobre “pegar o bonde andando” na nova escola. Ninguém me perguntou nada, e eu não falei nada. Como é óbvio, a escola me marcou negativamente. Duas professoras, entre, no mínimo, oito disciplinas, escaparam dessa postura de descaso e descompromisso. A que ensinava História Geral e a que ensinava Ciências Naturais. Passei toda a vida acadêmica gostando desses temas. O professor de Geografia também era um bom professor, explicava bem a matéria, mas não se percebia afetividade ou interesse dele por nós. No entanto, o civismo



aprendido foi com ele. Aprendi a cantar o Hino Nacional Brasileiro e a postura de respeito que se deve ter com ele. Aprendi o Hino de Pernambuco, da Independência e o Hino da Bandeira. Foram aprendizagens importantes para minha formação como cidadã.

A professora de História Geral me passou seu encantamento por estudar os caminhos que percorreram todos os povos, seus conflitos, suas guerras, seus erros, seus acertos, seus exemplos. Conhecer os percursos e percalços da humanidade me encantou profundamente. Ela foi um referencial de educadora. Respeitava os alunos, tinha ética, boa didática, bons conteúdos e sabia nos motivar a querer aprender cada vez mais. Foi ela, depois de meu pai, quem me despertou para as terras do além-mar. Naquele tempo sonhei em fazer viagens, navegar em outros mares, conhecer outros lugares, outras culturas. E realizei. Hoje, inclusive, poder viver a cultura portuguesa, uma das minhas origens, sem dúvida também é responsabilidade da professora citada. Sou-lhe muito grata. Ser historiadora foi uma das minhas possibilidades de profissão. A professora de Ciências intensificou minha curiosidade. Era fascinante descobrir os ciclos da natureza, os caminhos da sobrevivência das plantas, dos animais, dos seres vivos. Gostava de estudar aquilo, pois compreendia mais e melhor o mundo e a mim mesma!

Minha mãe valorizava sobremaneira a educação. Todos os dias nos alertava para a importância dela na nossa vida. Lembrava que o caminho da Universidade, de ter uma profissão, seria nossa saída para evolução e conquista da nossa autonomia e de uma vida melhor. E foi assim. Todos seus cinco filhos se formaram no Ensino Superior. Depois ela também conquistou sua certificação. Aos cinquenta anos de idade, licenciou-se em História e Geografia e tornou-se professora do Estado, para grande orgulho dela e de todos os seus filhos. Vale ressaltar que ela já tinha uma formação, só não na formalidade. Tinha tantos predicados e tantas habilidades: cozinhava, costurava, bordava, pintava em tecidos, era artesã e ainda entendia de política. Era inteligente e se expressava bem. Inclusive assessorava meu pai nas suas peças do Direito, sem nunca ter estudado o tema.

Nessa fase da minha adolescência, minha mãe foi um exemplo de determinação, de coragem, de busca de sonhos e ideais e de enfrentamento de preconceitos de toda natureza. Sempre seguiu em frente sem titubear. Foi

firme na condução da educação dos filhos, protegendo-os, mas também lhes dando limites quando necessário. Apesar de tanto sofrimento e dureza na sua vida, era uma pessoa meiga, terna, receptiva e acolhedora com todos. Ensinou-nos a importância de desenvolvermos nossa intelectualidade e deu inúmeros exemplos de afetividade, de solidariedade e de bom coração.

Reclamava da escola onde estudava para minha mãe. Ela então me incentivava a procurar uma melhor, ensinando-me a pró-atividade. Esperava que ela resolvesse para mim, e, no entanto, ela me ensinava a autonomia e a responsabilidade pelas minhas dificuldades. “Corra atrás do que quer”, dizia ela. Foi o que fiz. Com a ajuda de uma irmã mais próxima de mim, e que sofria os mesmos males escolares, encontrei o Colégio de Aplicação, a escola dos meus sonhos. Era uma instituição ligada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ainda hoje uma referência de ensino no Estado. Mudei da “água para o vinho”. Podia perceber a diferença de atitude dos professores, a postura profissional, com ética e interesse, a pedagogia eficiente voltada para os resultados positivos da aprendizagem, o cuidado do serviço de orientação psicopedagógico, enfim, havia um investimento na formação completa dos alunos, fundamentado numa perspectiva da complexidade de seres de natureza sistêmica. Pensei até que não daria conta, que não seria capaz de acompanhar meus colegas, em sua maioria pessoas interessantes, inteligentes e talentosas. Os rapazes, aos meus olhos de adolescente, eram encantadores. Havia músicos amadores, escritores, poetas. Esforcei-me para superar as faltas das outras escolas. Os professores acompanhavam-me, ajudavam-me e fui evoluindo, dando conta. Dei conta, finalmente.

Os conteúdos eram de extrema motivação. Entre todas as disciplinas, todas me interessavam. Até o professor de Matemática, que nunca foi uma matéria fácil para mim, encantava-me, e eu conseguia aprender. Era ainda nosso diretor de teatro. Fui protagonista de uma peça escrita por uma colega de classe, e a apresentamos no evento anual do Colégio, chamado *72 Horas de Arte*. Tínhamos aulas de Música e de Francês. Como estava feliz por essa nova vida! O tempo escolar ruim tinha passado. Fui apresentada à Filosofia. Que maravilha conhecer as ideias de Sócrates, de Platão, de Aristóteles, de Espinosa, Parmênides, Heráclito e outros mais! No Colégio de Aplicação,

aprendi a pensar de forma mais crítica, com mais consciência, e aprendi a organizar melhor minhas ideias sobre o mundo. Consolidei meus valores éticos e aprofundei minha humanidade.

Já havia sido apresentada à literatura por meu pai, mas foi a professora de Português e Literatura, grande educadora, quem me fez ver a importância de ler os grandes autores e o quanto o meu mundo se abria assim. Li Jorge Amado, Lima Barreto, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Shakespeare, Vítor Hugo, Cecília Meireles, Clarice Lispector. Um livro que chamou minha atenção, nessa época, foi *O Alienista*, de Machado de Assis. Conheci as poesias de Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Augusto dos Anjos, Fernando Pessoa entre tantos. Com ela também aprendi a me expressar melhor, a escrever crônicas, contos e poesias. No Colégio de Aplicação, tive a feliz oportunidade de ser tocada em todas as minhas possibilidades humanas, e o reflexo dessa postura pedagógica foi de extrema importância na minha vida de forma geral. Li, nessa época, muitos livros não acadêmicos que muito me marcaram e, portanto, contribuíram para minha formação: *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley; *A Revolução dos Bichos* e *1984*, de George Orwell; *Confesso que Vivi*, de Pablo Neruda; *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Marques; *A Metamorfose*, de Franz Kafka; *Os Miseráveis*, de Victor Hugo; *Hamlet*, de Shakespeare; *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J. D. Salinger; *O Lobo da Estepe* e *Sidarta*, de Herman Hesse; *Por Quem os Sinos Dobram*, de Ernest Hemingway; *O Ponto em Mutação* e o *Tao da Física*, de Fritjof Capra; *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche; *O Capital*, de Marx; e *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, entre tantos que agora me fogem à memória.

Também assisti a muitos filmes formadores da minha personalidade, como: *Guerra e Paz*, *Doutor Jivago*, *Casablanca*, *E o Vento Levou*, *2001: Uma Odisseia no Espaço*, *Laranja Mecânica*, *Um Estranho no Ninho*, *Psicose*, *Os Pássaros*, *12 Homens e uma Sentença*. Assisti a muitos filmes de Ingmar Bergman, como *Sonata de Outono*, *Gritos e Sussurros* e *Cenas de um Casamento* e assisti, encantada, a praticamente todos filmes de Charles Chaplin.

No Colégio de Aplicação, escolhi a minha profissão. Tive muitas dúvidas sobre qual escolher, pois gostava de muitas coisas. Gostava de Biologia,

gostava de História, gostava de Literatura e gostava de Filosofia. Um dia, no 2º ano científico (atual Ensino Médio), caiu nas minhas mãos um livro com o título *O Que É a Psicologia* e, ao lê-lo, não tive mais dúvidas, queria ser psicóloga, queria compreender profundamente a alma humana e suas complexidades. Entrei na Universidade com a idade de dezenove anos, em 1974. Graças a uma determinação minha, graças ao ensino de qualidade e à formação completa que recebi no Colégio de Aplicação, passei no difícil vestibular, em décimo primeiro lugar, com boas notas, para ocupar uma das sessenta vagas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

### **Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia**

O momento-charneira da separação de meus pais foi um momento crucial para a aprendizagem da autonomia. Compreendo que foi nessa fase que minha consciência crítica foi se formando (na adolescência, já somos capazes de refletir sobre o que nos passa e temos algum poder de ação). As facilidades existentes por conta do estatuto familiar e terminadas com a separação dos meus pais deram lugar a um tempo de faltas materiais, e essas faltas foram favorecedoras de reflexões sobre o novo contexto que vivia e provocaram e até forçaram um despertar para a minha autonomia. Como refere Freire (2011, p. 105), “ninguém amadurece de repente aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser* para *si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”.

A separação dos meus pais se deu quando eu tinha 13 anos de idade, na adolescência, uma etapa difícil da existência de qualquer pessoa e mais difícil para quem está vivendo um conflito familiar no qual estão envolvidas suas principais referências: o pai e a mãe. O trecho da minha narrativa “Ali o mundo se abria para mim, havia medo, mas também havia encantamento. Sentia-me livre da opressão” ainda tem poder afetivo e emocional sobre mim, demonstrando como esse acontecimento foi impactante e transformador da minha vida. A partir dos doze anos de idade, comecei a me conscientizar da opressão que vivia. E meu pai era a representação dessa opressão. Até porque, como refere a psicanálise, o pai é a representação da lei, da interdição.

Fiz do meu pai o “bode expiatório” em quem eu projetava minha falta de liberdade e minha infelicidade de adolescente. Meu pai, machista, era muito severo na criação das filhas, não permitia que fôssemos às festas, somente uma ou outra escolhida por ele, não permitia que namorássemos, e os passeios eram cerceados. Hoje sei que era a forma dele de nos proteger, mas, no meu olhar da época, o cuidado era excessivo, sufocador e opressor.

Retomo aqui a ideia de Dominicé (1988) quando refere que o seio da família é também um lugar de confronto que nos obriga a termos posições afirmativas para alcançarmos os nossos fins. Também Jung (1972) compreende a formação da personalidade como um processo contínuo de evolução a partir de uma autoconsciência das heranças recebidas e afirma que sem essa consciência de si “a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família” (Jung, 1972, p. 50). Meu pai foi então esse mestre na minha busca de autonomia, pois, sendo meu opressor, na minha ótica, precisava buscar minha liberdade, minha independência, meu caminho de adulta. Freire (1979, p. 31) comenta sobre a consciência dessa dialética, opressor e oprimido, como uma busca de humanização e afirma “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores”. Acrescenta que a “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1979, p. 30). Aos treze, catorze anos, não tinha consciência da minha inconclusão, do meu inacabamento, mas já concebia certas ideias de liberdade e de bem-estar, aprendidas com a família, nos livros que lia e também na escola e lembro do imenso desejo de buscar minha paz, minha felicidade, que, sabia, viria com minha independência. Josso (2002, p. 65) refere que “cada um à sua maneira participa numa interrogação essencial que gira à volta da possibilidade de encontrar o ‘seu devido’ lugar numa comunidade de vida, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade [...] que dão cor ao ‘conforto de viver’”.

A ruptura da relação dos meus pais, embora tenha sido um acontecimento que gerou perdas e que me causava insegurança, foi um fato que trouxe também ganhos para minha vida. Como refere Josso (1988, p. 44),

nesses momentos de ruptura há o confronto consigo mesmo, e a descontinuidade vivida impõe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem assim “perdas e ganhos e, [...] interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança”. Nessa fase, minha mãe, com mais quatro filhos para cuidar, como a metáfora da águia que empurra seus filhotes para fora do ninho, “empurrou-me” para assumir meus desejos e minhas necessidades. Aqui, vale ressaltar, embora buscasse minha autonomização, julgava algumas atitudes de minha mãe como se ela descuidasse dos filhos, porque incentivava nossa autonomia, nossa independência, e, em certos momentos, queria continuar dependendo dela. Uma expressão da contradição responsabilização-dependência referida por Josso (1988). Essa autora refere que vivemos sempre na dialética entre passividade e iniciativa, que se apresenta “como um balançar entre: considerar-se como um ser condicionado, objeto-resultado de determinações de toda ordem, e considerar-se como sujeito de sua história” (Josso, 2010, p. 204). Afirmo ainda que “a evolução dessa atitude para uma polaridade ou outra é alimentada pelas transformações conscienciais que pontilham o percurso de vida” (Josso, 2010, p. 205).

Tinha pouca autoconfiança, como é normal nesse período da adolescência, mas era “ensinada” a resolver qualquer questão relacionada à minha vida, desde os problemas escolares até minhas vaidades de menina-moça, e assim ia aprendendo a ser autônoma. Criava e costurava meus próprios vestidos e, por conta dessa habilidade de costurar, ganhava um pequeno dinheiro ajudando uma senhora costureira na rua onde morava. Muitas vezes não gostava dessa situação de dificuldades financeiras, mas não ficava passiva diante da situação. Tinha sempre um “dinheirinho” e passeava com minhas amigas, ia às festas e às praias. O contexto econômico também foi “professor” no caminho da autonomia, como refere Pineau (1988) sobre os efeitos da ação do meio ambiente (ecoformação) sobre a formação dos indivíduos. Também Josso (2010, p. 205) refere que há transformações induzidas pelo sujeito e há as transformações “induzidas pelo meio ambiente que forçam a evolução do sujeito”.

A escola que passei a frequentar no Recife foi um pesadelo. Era uma escola pública, já no caminho da decadência, e os professores, de maneira geral, eram opressores e preconceituosos. A escola, nessa fase, passou a ser a representação da opressão. Na vida “lá fora”, eu era feliz, mas na escola o sofrimento da opressão continuava. No mundo dialético da humanização e desumanização, a pessoa que se sente oprimida, tendo introjetado em si a figura do opressor, fará a projeção dessa figura em pessoas ou coisas. No dicionário de Psicanálise, o termo *projeção* significa “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos, [...] que descobre ou recusa nele.” (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 306). Como afirma Freire (1978, p. 32), “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”. Ou seja, enquanto me visse no lugar de vítima, de oprimida, haveria que projetar o “hóspede” que me oprimia numa figura fora e seguir sem transformar minha vida. A essa ideia, Freire (1978) acrescenta que, enquanto os oprimidos não tomam consciência do seu estado de opressão e o aceitam como uma fatalidade, a probabilidade é que assumam “posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo” (Freire, 1978, p. 55). A escola agora seria minha mestra no caminho da autonomia. Mais uma vez o contexto, o meio ambiente, forçava-me a evoluir.

Cheguei nessa escola entre os treze anos e catorze anos de idade e, evoluindo na minha consciência crítica, ia percebendo que um poder público não poderia ter aquele descaso com os aprendentes, no entanto continuava submetida àquela forma de ensino oferecida. Era um ensino descomprometido, desrespeitoso, os professores faltavam, chumbavam os alunos de forma autoritária, e nada se podia dizer ou fazer. Vale lembrar que essa era a época da ditadura militar no Brasil. Lembro que essa era uma fase em que eu tinha medo, era insegura, por conta da história individual (adolescência), história familiar (ausência do pai, figura de proteção) e também pelo clima de perseguição e violência que reinava no país. Josso refere que “a dimensão da formação, do ponto de vista da pessoa, tem dependência fundamental das características sociais, culturais, psicológicas de quem aprende e da sua

história familiar e pessoal” (Josso, 2005, p. 117). Illich (1985) comenta que a escola não valoriza a criatividade, a espontaneidade das pessoas:

*“a escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional”* (p. 60).

Foi nesse tipo de escola que passei pela experiência a que Ivan Illich se refere. Dois anos e meio passaram-se, e eu continuava na minha passividade e conformização daquela situação, mas sentia desconforto em vivê-la. Josso (1988) constata que, no nosso caminho formativo, vivemos a busca do equilíbrio da dialética autonomização-conformização. Pode-se encontrar essa dinâmica em “momentos em que as relações de poder interferem explicitamente com a vontade do sujeito” (Josso, 1988, p. 46). A adolescência é o tempo da formação em que se desconstroem as influências recebidas dos pais e em que se buscam os próprios gostos e as próprias escolhas. O processo de formação acontece de maneira contínua e ambivalente, com queixas e idealizações sobre a família e a escola, e dá-se “por corte, ruptura extirpação ou rejeição dessas instituições de heteroformações” (Dominicé, 1982, cit. in Josso, 2010, p. 72). Aos dezesseis anos, mais consciente e percebendo mais claramente o quanto a escola era cerceadora e autoritária, a indignação me fez superar o medo e a inércia e fui reclamar para minha mãe, querendo sair daquela instituição. Minha mãe, mais uma vez, “empurrou-me” para minha autonomia, responsabilizou-me e incentivou-me a resolver o problema.

Aquela escola, pela experiência de desconforto que me causou, fez-me aprender que, quando se tem uma situação de sofrimento ou descontentamento, reclamar ou esperar que tirem você do lugar (situação de dependência) não resolverá o problema. Há que se empreender uma ação em busca da transformação, pois a liberdade para agir é uma conquista e uma busca permanente, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1979, p. 40). Busquei e encontrei o Colégio de



Aplicação, da Universidade Federal de Pernambuco. Participei de uma seleção e entrei na escola dos sonhos e mestre também do meu caminho de autonomia, agora em sentido positivo, que promoveu e incentivou o meu “tornar-se pessoa”. Nóvoa (In Josso, 2002, p. 11), citando Oscar Wilde, enfatiza que “não apenas fazer, mas ser, não apenas ser, mas tornar-se”. Alarguei meu pensamento crítico com a pedagogia de autonomia e responsabilização exercida pela maioria absoluta dos professores do Aplicação, pois, “quando se defende o estatuto de actor, é reconhecido aos aprendentes autonomia, assim como capacidade para dialogar, refletir, problematizar e encontrar soluções para problemas individuais e colectivos” (Cavaco, 2013, p. 8).

Também os conteúdos das disciplinas, juntamente com as práticas culturais e as socializações com meus colegas, foram extremamente mobilizadores da minha criatividade, autoria e autonomização na vida. Fui protagonista de uma peça de teatro escrita por um colega de classe (apresentamos num evento do Colégio e também, por alguns dias, numa casa de teatro no centro da cidade) e foi uma época também em que escrevi poesias que guardo como memória da minha juventude. A disciplina de Filosofia Geral foi determinante para apropriação da minha consciência de existir. Lembro que foi no contato com os filósofos clássicos, Sócrates, Aristóteles, Platão, Pitágoras, Espinosa, entre outros, que tive a plena consciência do meu existir, de que tinha voz, que tinha lugar e era um ser que cada vez mais poderia conquistar minha autonomia. A disciplina de Literatura ampliou minha percepção crítica do mundo, a partir dela tive acesso a muitos livros importantes para minha formação humanística. Como refere Cavaco (2013, p. 10), sobre a pedagogia de Paulo Freire: “A leitura e a escrita são entendidas como ferramentas ao serviço da *leitura do mundo* e da intervenção”. Foi uma escola que me promoveu uma enorme motivação no sentido da minha autoformação. Josso (2010), baseada nos estudos do psicólogo Nuttin, afirma que o conceito de motivação, relacionado a um projeto, indica uma dinâmica fundamental que consiste em realização, e não somente em uma adaptação ao mundo. É a motivação que dinamiza a “relação que une o indivíduo a seu meio, é o fato constatável de que o ser vivo em geral, e a personalidade humana, em particular, não são indiferentes aos objetos e às situações com os quais entram em relação” (Josso, 2010, p. 61).

A fase da minha adolescência caminhando para a fase adulta foi um tempo de muitas transformações, de aprendizagens e desaprendizagens, e, nessa instabilidade, os complexos psicossomáticos que o aprendente “elaborou até então podem tanto acelerar ou retardar a sua plasticidade como podem deformar a sua disponibilidade ou ainda impedir de ter em consideração novas informações sobre si mesmo e/ou sobre o seu meio humano e natural” (Josso, 2002, p. 153). Essa autora diz ainda que “o aprender a aprender do processo de aprendizagem encarado como mudança inclui um desaprender para aprender a...” (Josso, 2002, p. 153). Dominicé (1982) refere que a identidade é uma estrutura aberta e sujeita a remanejamentos constantes e afirma que a sua formação “aparece assim como a linha diretriz do processo de formação, sua característica dominante, sendo o próprio processo, enquanto mecanismo na origem dessa ‘organização em via de construção’, constantemente identificável como processo de independência e de autonomização” (Dominicé, 1982, In Josso, 2010, p. 72).

### **Aprendizagens facilitadoras da autonomia**

Aprendizagens psicossomáticas (comigo própria):

- Aprendi sobre minha condição existencial de dependência dos meus pais;
- Aprendi a utilizar mecanismos de superação da insegurança e timidez, participando de atividades artísticas e culturais;
- Aprendi a ter iniciativa de agir para sair de situações desconfortáveis;
- Aprendi a desaprender alguns conceitos, preconceitos e posturas emocionais assimiladas no contexto familiar.

Aprendizagens instrumentais (com outros e coisas):

- Aprendi com meu pai e minha mãe a importância da autonomia;
- Aprendi com minha mãe, com seu exemplo, a determinação de ir em busca dos sonhos e realizações;
- Aprendi com professores e professoras a fazer leituras críticas;

- Aprendi com colegas, amigos e amigas sobre socialização e compartilhamento.

Aprendizagens reflexivas (saber pensar):

- Aprendi mais sobre a importância da independência econômica para caminhar na autonomia;
- Aprendi sobre a vulnerabilidade das pessoas;
- Aprendi a refletir e esbocei meus primeiros pensamentos críticos.

### **3º Momento-charneira: a entrada na Universidade**

*O segredo é não correr atrás das borboletas.  
É cuidar do jardim para que elas venham até você.*

Mario Quintana

Estava muito insegura sobre minhas possibilidades de entrar na Universidade, mas essa insegurança não correspondia à realidade, pois havia sido muito bem preparada pelo Colégio de Aplicação e era uma aluna com certa disciplina de estudo. Como já narrei, consegui alcançar minha meta. Fiquei muito feliz com minha conquista, era uma vitória e tanto passar numa Universidade pública. Mas a realidade lá dentro, inicialmente, foi muito dura. A meu ver, as instituições superiores, de maneira geral, não acolhiam os jovens que chegavam para iniciar seu percurso profissional. Era tudo muito frio e um “virem-se”. Éramos adolescentes ainda cheios de sonhos, e a recepção dos que ali chegavam não era nada acolhedora.

Bom, “Bem-vinda à vida adulta”, alguém me diria!

O curso de Psicologia, embora fosse da área de Ciências Humanas, tinha o primeiro ano realizado na área de Saúde. Precisei estudar disciplinas que não eram do meu agrado e com as quais não tinha muita facilidade, como Biofísica, Bioquímica, Anatomia e outras mais. Quem me “salvou” dessa dureza foram os vínculos sociais, o grupo de que passei a fazer parte. Acolhemo-nos, irmanamo-nos. Éramos em torno de dez pessoas, de várias classes sociais e sempre nos ajudávamos, estudávamos juntos. Divertíamos-nos muito também. Era a fase das festas, dos barzinhos, dos acampamentos nas praias. Fomos construindo um vínculo forte, bonito, que até hoje se mantém. Essas pessoas acompanharam todo o percurso da minha vida, desde a faculdade, e acompanham até hoje meus momentos de felicidades, meus momentos de tristezas, de perdas. Aprendi muito com todas elas e continuo aprendendo. Penso que as relações de amizade são o “ouro” que vamos garimpando pela vida afora.

Quando entramos no segundo ano do curso, senti um alívio! Com todas as disciplinas, sendo raras as exceções, eu me identificava. Alguns professores

eram interessados em nossa aprendizagem, eram de fato mediadores, e estes foram o que fizeram a diferença na minha formação profissional. A professora de Psicologia Social (havia trabalhado com Paulo Freire) ia além dos conteúdos nos seus ensinamentos. Ensinou-nos o pensamento crítico, a ética profissional e o pensamento político. Alertava-nos sobre as manipulações dos meios de comunicação, principalmente a televisão, e nos incentivava a participar das associações estudantis da Universidade. O professor de Psicanálise abriu-me as portas do autoconhecimento e instigou-me a conhecer-me mais profundamente. Um freudiano convicto que nos ensinou bem essa matéria e era exemplo de amor ao que fazia. O professor da disciplina Teorias da *Gestalt* era acolhedor, tinha amorosidade com os alunos, e isso me instigou a conhecer melhor, posteriormente, essa teoria. Mais tarde, iria fazer uma formação de grupo nessa linha da Psicologia. Havia a professora de Psicologia Experimental, que também era exemplo de dedicação ao que fazia; por dois semestres fui monitora (auxiliar) da sua disciplina. Com ela aprendi algumas práticas da pesquisa e o método experimental e dei meus primeiros passos no caminho da docência.

Obviamente, tínhamos problemas estruturais na Universidade: instalações deficientes, greves de professores, carência de restaurantes e alojamentos para os estudantes. Embora com espírito crítico, sobrevivi a isso tudo. O que importava era que estava construindo meu futuro, caminhando para minha independência, minha autonomia. E ainda tinha meu grupo, que amenizava qualquer coisa de ruim referente ao curso ou à Universidade.

Minha mãe continuava com recursos financeiros escassos para cinco filhos estudantes universitários e, nessa data, também ela própria. Era sempre generosa, e nada nos faltava, no limite das suas possibilidades, mas cada vez me sentia menos à vontade de ser dependente financeiramente dela. No primeiro ano da faculdade, continuei reservando umas horas da semana para auxiliar a senhora que costurava para fora, e o que ganhava ajudava nas minhas despesas. Também, por uns meses, vendi produtos de beleza através de catálogo às colegas e amigas, o que me rendia um dinheiro a mais. No segundo ano da faculdade, o governo federal da época disponibilizou um fundo para ajudar os estudantes universitários, que deveria ser pago dois anos após a conclusão do curso. Recorri a esse fundo e desde então (estava com 20

anos de idade), não mais pedi dinheiro à minha mãe para nada. Comprava meus livros, pagava meus transportes e ainda sobrava dinheiro para o lazer com meus amigos. Foi o início da minha independência, da minha autonomia financeira. Era uma sensação bem agradável!

A partir do terceiro ano de faculdade, fui estudante ativa nos movimentos estudantis, que na época eram bem acanhados por conta da ditadura militar em que ainda vivíamos. Representei, por um tempo e por indicação dos colegas de curso, os estudantes no Conselho Acadêmico do Departamento de Psicologia, mas, que me lembre, nossas reivindicações quase nunca eram atendidas, entretanto reivindicávamos. Só depois entendi que o assento de um estudante naquele tipo de reunião, na época, era mais para cumprir os regimentos burocráticos.

Foi nessa época que me percebi com mais entendimento político, que entendi mais as injustiças sociais que existiam no meu país e o quanto era violenta a censura e opressão que se experimentavam na maioria absoluta das instituições. Era como se estivesse ganhando mais consciência de mim mesma, de minha individualidade, por conta de todos os conteúdos que aprendia cada vez com mais profundidade (sobre desenvolvimento, sobre personalidade, sobre dinâmicas de grupo, sobre as relações psicossociais) e também por conta da postura de alguns professores, que não se rendiam e não obedeciam ao silêncio imposto pelo regime da época.

Concomitantemente ia ganhando também mais consciência coletiva.

Os estudos aprofundados de certas disciplinas, pelas quais me encantava, foram-me encaminhando para a área da Psicologia Clínica. Meu estágio obrigatório realizou-se na área da Educação, porém era um serviço de orientação e apoio ao estudante universitário, através do qual se ofereciam tratamentos com psicoterapia breve. Lá, vivenciei a prática da Psicologia Clínica e, mesmo não me sentindo segura para iniciar meu percurso profissional, quando me formei o estágio foi uma referência importante. Antes do estágio, no meu quarto ano de faculdade, iniciei meu processo de psicoterapia, de autoconhecimento. Os alunos eram aconselhados a fazê-lo e também já havia percebido e tomado consciência de que precisava tratar e compreender certos processos da minha vida psíquica para ser uma boa profissional e poder ajudar outras pessoas, com conhecimento de causa.

Realizar esse processo de autoconhecimento e de apaziguamento dos meus traumas infantis, que durou muitos anos na minha vida, foi de suma importância para minha existência. Ampliou minha consciência crítica, alargou minha autonomia e aumentou minha autoestima; por isso mesmo obtive mais confiança para fazer escolhas importantes da minha vida. O que não significa que não cometeria erros pelo caminho afora. Mas os erros são passos inevitáveis para aprender a chegar até o acerto, chegar no saber-viver.

Depois de longos cinco anos, de muitas experiências significativas, consegui concluir o curso de Psicologia. Meu percurso estudantil transcorreu sem nenhum problema, tendo passado com boas notas em todas as disciplinas estudadas (a turbulência havia sido apenas no primeiro ano). O dia em que recebi meu diploma foi um dia de extremo significado para mim. Era a realização de um sonho, o primeiro sonho da minha vida. Sonho que tinha suas raízes lá atrás, na escola em que me alfabetizei, nas conversas com meu pai e minha mãe. Para mim, era a chave da liberdade da minha existência individual e coletiva, chave da minha felicidade. Creio que assimilei da minha mãe a importância de se ter uma formação universitária, uma profissão, para a conquista da autonomia, da liberdade. E, desde pequena, eu tinha esse sonho de liberdade.

Minha mãe estava presente no evento. A ela eu devia aquela vitória estupenda. E seu orgulho por mais aquele feito, por mais uma filha recebendo um diploma, era visível. Comemoramos muito! Passados alguns dias, chegou o medo. Medo de não conseguir um emprego. Queria fazer atendimento clínico, mas duvidei da minha capacidade de fazê-lo, estava insegura. Não me sentia pronta, formada. Foram momentos difíceis aqueles, mas não voltei a ser dependente financeiramente de minha mãe. Não admitia mais. Participei de pesquisas temporárias num instituto de pesquisa nacional e consegui-me manter. Surgiu então a possibilidade de ensinar numa Faculdade de Psicologia, nova na cidade. Mais uma vez tive medo. Daria conta de ser professora de nível superior? Tinha essa capacidade? Encarei o medo e as dúvidas e aceitei. Deu certo. Fazia minha autocrítica, via minhas falhas, tentava corrigir. Fui chamada para ensinar em outras disciplinas e aceitei os novos desafios. Mas, como todo trabalhador da educação no Brasil, trabalhava muito

e ganhava financeiramente pouco. Não queria passar minha vida com recursos parcos, dificuldades financeiras, como tinha sido até o momento.

Foi então que soube da abertura de um concurso público para a Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco. Não foi fácil tomar a decisão de participar do concurso, pois a função para a qual iria candidatar-me era de Auditora Fiscal, que passava longe da minha formação (incluía conhecimentos de contabilidade, direito tributário e conhecimentos sobre impostos estaduais). Mas a ideia era trabalhar na Instituição por um determinado horário e receber um salário que garantisse, nas horas livres, a possibilidade de abrir meu consultório clínico. Jamais pensei em abandonar a Psicologia, para a qual me sentia tão vocacionada e motivada a estudar e aprender cada vez mais. Entretanto, temi que acontecesse o desvio. O coração por um tempo ficou meio sobressaltado, mas a razão se impôs e decidi concorrer. Com vontade, determinação e estudo, conquistei uma vaga na Instituição. Assim, tornei-me funcionária pública do Estado de Pernambuco.

### **Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia**

Esse tempo da minha vida foi fértil para a formação da minha autonomização. Depois de algumas incertezas sobre que profissão seguir (ora pensava que não gostava de nada, ora pensava que gostava de muitas coisas), naturais na adolescência, mas carregadas de angústias para quem pensa estar decidindo um caminho para a vida toda, decidi pela formação em Psicologia. Afinal, tinha escolhido um percurso acadêmico que muito me agradou e que me estabelecia no caminho da autoformação; portanto, um caminho facilitador da autonomia. Aprender sobre o ser humano, como se dá seu desenvolvimento, a construção da sua personalidade e todos os conteúdos que versavam sobre o tema gerou muita motivação e conforto no meu percurso acadêmico e profissional. Aprendia com todos os conteúdos das disciplinas sobre mim mesma. Colocava-me naqueles estudos, tentando entender-me, e resultava num certo conhecimento e apropriação de mim, fazendo, assim, minha autoformação e abrindo caminho para minha autonomização. Freire (1989) afirma que, quanto mais o sujeito se conhece, mais ele se aceita e mais



possibilidades tem de expandir seu campo de percepção dirigindo sua mirada a percebidos que até então não se destacavam.

O grupo formado na faculdade e que também me formou teve uma enorme influência na minha formação de ser autônomo. Foram criadas relações autênticas, na horizontalidade, e aprendíamos a negociar nossas diferenças e realçar nossas semelhanças. Rogers (1997) comenta que, ao experienciar relações autênticas e afetuosas, o indivíduo tem a possibilidade de apresentar mudanças profundas e significativas, expressando comportamentos de autovalorização, autodireção e autoconfiança. Diz ainda que se “organizará tanto no nível consciente quanto naqueles mais profundos da sua personalidade, de maneira a enfrentar sua vida de uma forma construtiva, mais inteligente, assim como mais socializada e satisfatória” (Rogers, 1997, p. 25). Também aqui encontra-se intrínseca ao meu processo de autoformação a Teoria Tripolar, de Pineau (1988), com seus movimentos formativos da heteroformação (amigos, colegas, professores) e ecoformação (ambiente universitário), processo este que não se deu de forma linear, mas, sim, de forma sistêmica, numa rede de entrelaçamento complexa, pois, como refere Pineau (1988, p. 65), a autoformação é “uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda simplificação unidimensional”.

Fui uma estudante universitária ativa, estava sempre buscando participar dos movimentos estudantis, tanto no nível acadêmico como no nível político. Exerci por duas vezes a função de monitora (recebia remuneração) e representei meus colegas em colegiadas do Departamento de Psicologia. Também participava ativamente nas greves que eram empreendidas buscando melhorias para a Universidade. Exercia minha cidadania e meu pensar crítico. Freire (1978) refere que uma consciência crítica se faz com a práxis, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1978, p. 40). Mas fazia minha prática política no limite das possibilidades e da autoproteção, pois, nessa época, o Brasil ainda vivia uma ditadura militar (já não tão severa). Ou seja, estava vivendo a dialética da autonomização-conformização de que nos fala Josso (1988).

Nessa fase, iniciei um processo terapêutico, através do qual aprendi mais sobre mim mesma, sobre minhas revoltas pelas dores e sofrimentos do

passado. Comecei a construir meus próprios valores, delineando minha singularidade, minha individualidade, aspecto que fomenta o caminho da autonomia. Fui iniciando um caminho de desidentificação dos valores familiares que pensava serem retrógrados e repressores e fui construindo minhas próprias referências, com forte interferência da socialização com meu grupo de amigos. O que fiz na verdade foi ampliar as influências da heteroformação (Pineau, 1988), pois aos poucos fui entendendo que o conjunto de valores que adotara tinha como base e fundamento os valores que havia herdado da minha família, e estes seriam um referencial por toda a minha existência. Dominicé refere que “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Este molda-o, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário” (1985, p. 57).

Também nessa época iniciei minha autonomização financeira. Havia o aprendizado familiar, desde a infância, da importância de ser independente economicamente. A partir da minha pró-atividade em buscar meus próprios recursos de subsistência, passei a depender familiarmente apenas da moradia e da alimentação. Todos os custos de transporte, material de estudo e o meu lazer eram de minha responsabilidade, recebendo a remuneração com a função de monitora e participando de pesquisas acadêmicas. Tinha muita vontade de ganhar totalmente minha independência, mas isso demoraria um pouco. Era um tempo ainda de oscilação entre autonomia e dependência, no qual aos poucos revelava-se “um sujeito mais ou menos activo no seio das suas limitações, das suas heranças, dos seus registros de predilecção que, às voltas com as dificuldades de um movimento interior [...] oscila entre autonomização e conformismo, responsabilização e dependência” (Josso, 2002, p. 137).

Nesse tempo, vivi experiências significativas da minha afetividade e sexualidade, marcas importantes para o avanço no percurso da autonomia. Buscava conhecer meu corpo físico, emocional e afetivo para ser cada vez mais livre e responsável pelas minhas escolhas. Para Freire (2013, p.249-250), a profunda natureza do ser humano “necessita da liberdade para ser, como o pássaro precisa do horizonte para voar”. Sartre (1943) corrobora essa ideia dizendo que a realidade humana é definida ontologicamente pelo conceito de

liberdade e ser livre “significa somente ter autonomia de escolha” (Sartre, 1943, cit. in Schneider, 2006, p. 295). O grupo da faculdade foi um referencial de imensa relevância nessa busca da liberdade. Ajudávamo-nos na construção desse caminho com responsabilidade e respeito mútuo. Havia, é claro, os deslizes e, às vezes, os exageros próprios das idades que buscam caminhos e aprendem (ou não) com eles. Como refere Cavaco (2002, p. 34), o indivíduo só aprenderá através da experiência se explicitar o que a constitui e refletir sobre ela, podendo assim transferir essa aprendizagem para situações futuras, “dado que uma grande parte dos conhecimentos e procedimentos colocados em jogo numa situação de experiência permanecem inconscientes”.

Foi meu grupo (principalmente as amigas) que me apoiou na primeira experiência de perda afetiva. Foi uma experiência que expressou minha contradição dependência-independência emocional e afetiva, tendo precisado de um tempo para sarar a ferida e seguir buscando a autonomização, com os ganhos da vivência, esquecendo as perdas. Numa perspectiva dialética e de condição humana na busca da felicidade, do bem-estar, a dor se faz presente, e aprendi que o sofrimento faz parte do crescimento rumo à autonomia e em busca da felicidade, “que me arriscaria a qualificar de ‘espontânea’ desde o nascimento e fundadora do nosso estar-no-mundo, vai-se complexificando no decorrer da vida” (Josso, 2002, p. 67).

### **Aprendizagens facilitadoras da autonomia**

Aprendizagens psicossomáticas (comigo própria):

- Aprendi sobre o ser humano e suas dinâmicas dialéticas, suas contradições;
- Aprendi sobre a autorresponsabilização pelas escolhas pessoais e profissionais;
- Aprendi sobre perdas e ganhos inerentes ao caminho da autonomia;
- Aprendi e apreendi alguns aspectos do meu inconsciente;
- Aprendi sobre limites e responsabilidades com meu corpo;
- Aprendi sobre minha sexualidade;

- Aprendi sobre minha afetividade e emocionalidade.

Aprendizagens instrumentais (com outros e coisas):

- Aprendi com a minha mãe a ser menos dependente;
- Aprendi com colegas, amigos e amigas sobre generosidade, partilha e cooperação;
- Avancei no conhecimento dos limites da minha singularidade a partir da ampliação da experiência de socialização;
- Aprendi no processo de terapia a me conhecer melhor, compreender meus sofrimentos e dores passadas;
- Aprendi com professoras e professores a compreender alguns dos meus comportamentos e aspectos do meu inconsciente;
- Aprendi com as relações afetivas sobre meus processos afetivos/emocionais.

Aprendizagens reflexivas (saber pensar):

- Avancei no aprendizado da reflexividade e da consciência crítica;
- Aprendi sobre a importância das socializações na construção da subjetividade;
- Refleti e aprendi sobre as influências familiares na construção da minha sexualidade e afetividade;
- Refleti e aprendi sobre as experiências traumáticas do passado.

#### **4º Momento-charneira: o casamento, o nascimento das filhas**

*E a vida vai tecendo laços  
Quase impossíveis de romper:  
Tudo que amamos são pedaços  
Vivos do nosso próprio ser.*  
Manuel Bandeira

Conheci meu ex-marido trabalhando em teatro nas escolas públicas do meu estado. Paralelamente à função de professora, participava de teatro amador. Apaixonamo-nos e casamo-nos. Foi um tempo de felicidade e de realizações pessoais. A decisão de casar veio com três meses de relacionamento, e, em seis meses, estávamos casados oficialmente. Minha mãe não reagiu bem à notícia e, incisiva, entendia que devíamos esperar um pouco mais. Não cedi no prazo, mas cedi em parte, pois meu ex-marido, à época meu namorado, propôs morarmos juntos, sem oficializar a união, e eu sabia que a minha mãe não aprovaria.

O nascimento da minha primeira filha foi o acontecimento afetivo/emocional mais importante da minha vida. Era um sonho realizado e acalentado desde criança. Mas a vida real traz os sonhos com seu toque de realidade e houve momentos difíceis, porém, normais para quem é mãe de “primeira viagem”. Com um mês de vida, fomos, eu, ela e o pai, para nossa casa, no sertão de Pernambuco, onde morávamos. Não havia a presença de uma pessoa experiente que pudesse orientar-me naquele momento delicado. Minha mãe e minha sogra haviam ficado no Recife. Tinha muita insegurança de como cuidar da minha filha, às vezes até pensava que não ia dar conta. As dúvidas sobre alimentação, sobre as cólicas, sobre os cuidados primários eram inúmeras. Lembro que tinha comigo um livro de um pediatra famoso e era, para mim, naqueles tempos de incertezas, uma “bíblia”. Minha filha foi crescendo, e eu ganhando confiança, crescendo na minha maternidade. O pai era um grande parceiro e me ajudou sobremaneira, dentro dos seus limites, a cuidar desse bebê. Deu tudo certo. Quando não havia o conhecimento ou a informação precisa, acionava a intuição materna, além dos meus aprendizados

assimilados na observação de como minha mãe cuidou de nós, seus filhos. Minha filha cresceu e tornou-se uma criança alegre, vivaz e comunicativa. Formou-se, inclusive, em Comunicação Social e hoje trabalha na televisão pública da UFPE.

Quase dois anos depois, nasceu minha segunda filha e, com ela, mais uma grande alegria na minha vida. O aprendizado da experiência com a primeira filha se fez notar com a sua chegada. Tudo foi mais tranquilo, com mais segurança e com mais certezas de como cuidar dela. Isso se refletia no próprio bebê, que era mais calmo e mais tranquilo. A duras penas, já sabia cuidar melhor de um recém-nascido, já entedia suas peculiaridades e suas necessidades. Gostava e achava bonito observar as diferenças e singularidades das minhas filhas. Essa mais nova tinha uma personalidade diferente da da irmã, era tímida, com uma sensibilidade mais à mostra. Expressava-se, desde pequena, através de desenhos e pinturas, e então coloquei-a numa escola de arte, para desenvolver essa potencialidade. Formou-se em Design e hoje dá os primeiros passos no percurso da vida profissional.

O casamento foi um momento-charneira na minha vida, e seu término também foi um momento de ruptura. Tomei a decisão de separar-me, apesar do sofrimento e dos conflitos internos que se seguiram. Entre nós dois, depois de um período de turbulência, ficou só a parceria na criação das filhas. Foi fundamental a presença paterna amorosa, cuidadosa na vida delas. Atualmente, são filhas amorosas, equilibradas, que buscam autonomia, independência, e a cada dia vejo essa conquista se consolidando em suas vidas. Após a separação, as minhas relações socioafetivas foram relevantes na criação e formação das minhas filhas. Muitas pessoas compartilharam comigo esse processo, uma ajuda necessária e importante para uma mulher trabalhadora. Sou grata a todas elas.

O trabalho na Secretaria da Fazenda inicialmente foi num caminho totalmente diferente da minha formação. Fui morar no interior do Estado e trabalhei na burocracia, voltada para a fiscalização de impostos nas empresas. Continuei ligada à Psicologia, mas relativamente aos estudos. Nunca parei de me atualizar.

Fomos, eu e meu marido, à época (também havia se tornado funcionário público de uma instituição federal), trabalhar no sertão de Pernambuco, numa região de muitas carências. Lá, retomamos voluntariamente o teatro voltado à educação de jovens, e foi uma experiência muito gratificante para nós dois. Foi uma maneira de não nos distanciarmos, na prática, das nossas vocações humanísticas. Depois, voltamos para o Recife e, aos poucos, fui sendo chamada para participar de tarefas ligadas à Psicologia Organizacional e fui ganhando espaço nessa área, dentro da Instituição. Entre tantas funções, fui Consultora Organizacional (fiz formação externa), Instrutora de Treinamentos, tendo chegado ao cargo de Diretora de Recursos Humanos. Entre tantos chefes e diretores que tive, quem de fato teve uma forte influência no meu percurso dentro dessa organização foi a economista Tânia Bacelar, que, durante o último governo de Miguel Arraes — um político importante da minha região, de princípios democráticos, que havia sido exilado à época da ditadura —, foi dirigente da Secretaria da Fazenda. Era uma mulher admirável, com formação política baseada na defesa das causas sociais e conduzia os processos de forma coerente, firme e, ao mesmo tempo, com a delicadeza de uma mulher. Instituiu nosso plano de carreira, dando atenção não somente às finanças públicas, mas também tornando importantes e valorizando as pessoas que trabalhavam na Instituição. De visão larga, criou o Instituto de Administração Fazendária – IAF, com setores ligados à pesquisa, consultoria interna e formação profissional. Tive contato direto com ela quando fui convidada para fazer parte do grupo que elaboraria as primeiras ideias do plano de carreira. Depois fui trabalhar no setor de Consultoria Organizacional do IAF. Nessa proximidade, pude aprender com sua postura mobilizadora, pró-ativa, ética e cuidadosa com toda a Organização. Foi um exemplo de profissional para mim.

O governo anterior foi substituído por um governo com outra orientação política, mais para a linha do neoliberalismo. Meu espírito crítico, formado por minha família, pelo meu percurso no Colégio de Aplicação e fortalecido pelas experiências e aprendizagens vividas no governo anterior, levou-me para o caminho do sindicalismo. Fui atuante durante muitos anos como — eleita e contribuí em diversos movimentos estaduais e federais, em defesa do trabalhador e suas justas causas. Foi um tempo de efervescência na minha

vida. Pude colocar em prática meus aprendizados sociológicos e políticos, até então, de maneira geral, só teóricos. Consolidei meu sentimento de pertença no mundo e fortaleci-me como cidadã. Aprendi a força que tem uma luta coletiva e o quanto se podem transformar situações quando muitos se mobilizam nessa busca. Aprendi também a importância do debate das ideias e o respeito às diferenças de pensamentos. Mas aprendi também que a política, na prática, vivida pelas pessoas, é cheia de falhas, de manipulações, e nem sempre o “jogo” é jogado de forma ética e transparente. Com minha passagem pela política sindical, aprendi que a política, de maneira geral, precisa de uma profunda reformulação para que seja resgatada uma ética, uma honestidade que se perdeu com os desejos exacerbados do poder pelo poder. Definitivamente vi que ali não era meu lugar. Aos poucos fui deixando o papel de ativista sindical para voltar a exercer meu papel de cidadã. Passei a participar dos movimentos como filiada da entidade, sem maiores envolvimento.

Nesse tempo da minha passagem pelo sindicalismo, foi interessante perceber como as duas instituições, Sindicato e Secretaria da Fazenda, mesmo com seus embates, repetiam em seu seio os mesmos hábitos e práticas. Experimentar e observar esses diversos processos organizacionais ajudaram-me na consolidação das aprendizagens feitas no meu percurso acadêmico e pós-acadêmico sobre o comportamento das organizações. Nesses tempos de militância, construí vínculos de amizade importantes, que até hoje têm presença marcante na minha vida.

Paralelamente a todos esses envolvimento com a Secretaria da Fazenda e com o Sindicato, fui convidada e aceitei fazer parte de um grupo de estudo e de autoconhecimento com o objetivo final de nos formarmos como facilitadores de grupos terapêuticos; para isso, havíamos de viver todo o processo. O fundador e orientador do grupo era um psiquiatra e psicanalista pernambucano que havia realizado sua formação psicanalítica na Alemanha (fez doutoramento também em Psicocibernética) e residia em Paris. O grupo chamava-se Grupo Phênix, indicando que sempre renasceremos de nossas próprias cinzas. E foi renascendo das minhas cinzas que tomei maior consciência das minhas possibilidades e limitações, que compreendi e aceitei muitas das minhas dificuldades. Nesse grupo, vivi experiências coletivas



extraordinárias. Estabeleci muitos vínculos de amizade que seguem até hoje, mais especialmente com três amigas, consideradas irmãs de coração e de caminhada. Minha participação nesse grupo aprofundou ainda mais minha humanidade e sem dúvida me tornou uma pessoa melhor. Além das vivências e dinâmicas de grupo, articulávamos essas práticas com as teorias dos grandes pensadores e filósofos da humanidade. Lá, aprendi as teorias analíticas de Jung e aprofundei meus conhecimentos sobre a Psicanálise de Freud e a Gestalt-terapia de Frederick Perls.

Nosso Mestre era um educador, um formador, na acepção da palavra. Seu falecimento, no ano de 2012, por motivo de doença, foi uma grande e inestimável perda que sofremos todos nós, seus aprendizes.

Em todo o meu percurso profissional, busquei formações que promovessem meu desenvolvimento profissional e pessoal: realizei duas formações certificadas em Consultoria Organizacional; fiz cursos de formação na área sindical, sendo o mais relevante na Universidade de Havana, em Cuba; voltei à UFPE e fiz um curso de Aperfeiçoamento em Terapia Familiar; fiz ainda uma Especialização em Docência do Ensino Superior; e sou certificada como Personal Coach, pelo ICI – *Integrated Coaching Institute*. Também participei de incontáveis congressos, seminários e cursos de pequena duração nas áreas da Psicologia Clínica e Organizacional. Continuo fazendo minha formação e, no momento presente, estou empreendendo esse projeto de Mestrado em Educação, que muito me tem acrescentado e alargado minha consciência sobre mim mesma e sobre o mundo.

Realizei muitas viagens nessa época. Viajar para mim sempre foi sinônimo de aprendizagem. Visitar museus e conhecer obras de grandes artistas, ir a espetáculos de música, dança e teatro, visitar monumentos importantes e observar o comportamento e o modo de vida de pessoas de regiões diferentes da minha; penso que são maneiras de aprender mais e mais. Aos quarenta anos de idade, dei-me de presente uma viagem de 30 dias para conhecer a Europa. Foi minha primeira viagem internacional. Visitei Portugal, Espanha, Itália, França, Inglaterra, Áustria, Bélgica e Suécia. Foi também um sonho realizado, semeado pelo meu pai e pela professora de História Geral do Ensino Fundamental. Posteriormente, fui à Argentina, a Cuba, ao Chile e ao Uruguai, países que tinha muito interesse em conhecer, por

conta das suas histórias de lutas políticas que buscavam a liberdade de seus povos. Também visitei a Alemanha, Hungria, República Checa, Holanda e Turquia. Nos últimos tempos, já aqui em Portugal, viajei para as cidades de Sevilha, Málaga, Londres, Barcelona e Copenhague. Também já visitei algumas cidades do país, como Porto, Coimbra, Óbidos, Fátima, Évora, Tomar, Leiria e algumas aldeias do Alentejo.

Fui e continuo sendo uma pessoa muito ativa na busca de ampliar meu mapa mental, buscando novas aprendizagens, novos conhecimentos, conhecendo lugares novos. Aprendi que esse era o caminho para meu crescimento humano, o caminho para encontrar minha sabedoria de vida.

### **Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia**

No episódio da decisão do casamento, observo que vivenciei a dialética autonomização e conformização em relação à minha família de origem e aos valores apreendidos. Uma dialética que se manifesta nos momentos das escolhas importantes, quando se vive “a preocupação de se responder às expectativas familiares e a de seguir os próprios desejos” (Josso, 1988, p. 46). A proposta do meu ex-marido foi de morarmos juntos sem uma oficialização “no papel”, como costumamos chamar. Não concordei, pois ir morar junto com seis meses de conhecimento apenas desencadearia uma reação muito negativa por parte da minha mãe. Em conformização, oficializei meu casamento. Mas como postura de autonomização, não abri mão de me casar, mesmo com a posição contrária da minha mãe, que alegava pouco tempo de namoro para um compromisso tão sério (atitude que expressava sua contradição de autonomia-dependência dos filhos, ou seja, conformização com os valores sociais). Optei por seguir minhas convicções e vontade e confiar, como adulta, na escolha que estava fazendo. Dominicé (2006, p. 347) refere que “cada geração ascendente conquistou seu espaço chocando-se contra as tradições dos mais velhos”.

A criação das filhas, desde a infância até se tornarem adultas, exigiu posicionamentos de imensa autonomia. Era preciso responder muitas demandas delas, e, para isso, necessitava recorrer às experiências aprendidas, à intuição e aos conhecimentos adquiridos nos estudos da psicologia infantil e

da adolescência. Fui observando que os filhos vão nos “forçando”, nos impelindo para nossa autonomia e responsabilização, pois são “pessoinhas” que precisam ser providas e precisam também do aprendizado de caminhar para a autonomia. Há que se sair do egocentrismo e cuidar de outros seres, assim como fomos cuidados. Freire (2011, p. 105), comentando sobre a preocupação com os filhos, afirma: “o que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Aprendi com minha mãe a autonomia de ser mãe, na experiência de ser sua filha e observando seus cuidados conosco. Ao se inverterem os papéis, coloca-se em prática os adquiridos experienciais, visto que “a formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu património de experiências. Trata-se de um processo de socialização marcado pela reversibilidade de papéis e pelo carácter difuso” (Cavaco, 2009, p. 226).

O fim do casamento confrontou-me com a dialética autonomização-dependência. Como adulta, foi a ruptura mais intensa que vivi, e, com ela, precisei recorrer às minhas aprendizagens de autorresponsabilização e autonomização em todos os níveis em que está implicada: no psicossomático, no psicossociológico, no sociológico, no econômico, no político e no cultural. Josso (2002) refere que uma responsabilidade aceita exprime uma posição perante a vida “e também face a sua própria existência como ser que assume as suas escolhas, os seus comportamentos e as suas ideias, qualquer que seja o preço social ou afectivo” (Josso, 1988, p. 47). Precisei de coragem para seguir em frente, rumo à autonomia e autorresponsabilização, abrindo mão dos sonhos e das expectativas do “foram felizes para sempre”. Precisei ir adiante encarando os preconceitos de ser uma mulher divorciada, sem um marido que me respaldasse numa sociedade ainda machista, discriminadora e opressora com a condição feminina. Freire (2011) afirma que, para avançar no caminho da autonomia, da emancipação, é preciso ter presença no mundo e ser sujeito de sua história. Diz ainda que “ser mais” é uma vocação ontológica de homens e mulheres, mas não é destino certo, pode ir consolidando-se através de uma

luta libertadora ou pode-se criar ou intensificar a desumanização existente (Freire, 2013).

A pressão cultural exigia que a mulher se conformasse e vivesse em dependência. A respeito de um estudo da autoformação de uma mulher, Pineau (1988, p. 74) afirma que “a autoformação feminina embate de frente, e em primeiro lugar, com um poder masculino onnipresente”. Diz ainda o autor, “mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para construção de um mundo próprio, de espaços pessoais”. Freire (1992, p. 35), numa referência sobre críticas à sua linguagem inicialmente machista, diz que “a discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista”.

Foi um tempo de muitas perdas e ganhos e muitas aprendizagens. Quando agora olho para trás, vejo que foi um caminho árduo, mas que gerou muitos frutos, que implicaram na consolidação do meu percurso de autonomização e responsabilização por minha existência. Foi nessa época que entrei para um grupo de autoconhecimento chamado Grupo Phênix. Lá conheci a assertiva de Sartre (entre tantas outras ideias para reflexão sobre o ser humano) de que não somos responsáveis pelo que nos deram, mas somos responsáveis pelo que vamos fazer com o que nos deram. É uma ideia que nos tira da vitimização e nos induz à autorresponsabilização e, portanto, à autonomização. Schneider (2006, p. 14), num estudo sobre o pensamento de Sartre, diz que “ser livre é ter de escolher em cada situação, situação essa que aponta um *campo de possibilidades de ser* para o sujeito [e] um *futuro* a realizar, que se especifica em forma de *projeto de ser*, concretizando-se no mundo enquanto *desejo de ser*”. Freire (1981, p. 66) refere que, a partir da liberdade, o ser humano foi transformando a vida em existência e “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores — domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade”. É no domínio da existência que os homens se fazem autônomos. A partir da invenção da existência, não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. Por isso, assumir a

existência em sua totalidade é necessário para que o homem seja autônomo (Freire, 1982).

A carreira profissional teve a marca sempre presente da minha busca de ser autônoma. Tomava decisões e escolhas e, na maioria das vezes, responsabilizava-me por elas. Decidi sair da carreira da docência para entrar numa instituição pública que me permitia uma total independência financeira. “Uma outra via de formação consiste em se autorizar à exploração de caminhos diferentes, e muitas vezes contraditórios, por meio dos quais nos colocamos à prova da vida” (Dominicé, 2006, p. 353). Inicialmente, a expectativa era um afastamento da minha formação acadêmica na área da Psicologia, mas o tempo inteiro me empenhei em não a desperdiçar. Dentro da Instituição, busquei meios e oportunidades e conquistava lugares onde sentia-me realizada profissionalmente. Às vezes conseguia, às vezes não. Provavelmente experienciava aí o jogo dialético da autonomização-conformização (Josso, 1988). Para Freire (2011, p.105), o indivíduo vai ganhando autonomia quando “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Em determinada ocasião, tive uma chefe (Diretora-Geral) com concepções de trabalho bem divergentes das minhas e que, expressando um autoritarismo impróprio àquela altura (já estávamos vivendo uma democracia), quis-me impedir de participar de um movimento sindical, e eu, mesmo tendo prejuízo financeiro e de *status quo* (exercia um cargo de Diretora Executiva), “pedi minhas contas” e saí daquele setor. Dominicé (2006, p. 349) comenta que, “quando essas situações se tornam sem saída, é preciso renunciar e recriar, aceitar perder, para poder refazer”.

Também minha atuação sindical, enquanto permaneci nessa instituição de trabalho, foi expressão do meu percurso de autonomia e busca de liberdade. Para Freire (2011), a autonomia relaciona-se com a consciência da nossa presença no mundo, uma presença que se pensa a si mesma, que sabe que é presença, que intervém e transforma seu mundo. Presença que sonha, que faz, que constata, que avalia, que decide, que rompe, implicando uma ética e uma responsabilidade. Em várias ocasiões, fui delegada sindical, representando o setor em que trabalhava, e não me conformava quando havia ameaça de perdas dos direitos dos trabalhadores. Fazia minha parte, no limite

do possível, sempre junto dos meus colegas sindicalistas. Algumas lutas nós ganhamos, outras perdemos, mas não fiquei imóvel no meu posto de trabalho. Muitas vezes as decepções me abatiam, e queria parar, mas uma força interior me mobilizava, e eu seguia. Por diversas vezes, participei de viagens, em grupo, até Brasília (viajávamos mais de 2 mil km de autocarro) para protestar na frente do Congresso Nacional contra atitudes antidemocráticas e neoliberalistas dos políticos da época. Freire (1979, p. 32) afirma que o alcance da libertação não é “pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Entendo que a força interior que mencionei acima é a vocação dos homens e das mulheres na busca da humanização e na busca de “ser mais” referida por Freire (1979, p.30), é “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’”. Diz ainda o autor: “A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança, sem a qual não lutamos” (Freire, 1992, p. 51). Aqui conta a dinâmica interioridade-exterioridade, a que nos remete Josso (1988). Há as questões reais de fora e as questões que foram sendo assimiladas na minha interioridade, a partir das minhas experiências formadoras. Desde criança, percebi-me sensível às injustiças, sensível aos desmandos do mundo, mesmo sem saber o que isso significava efetivamente. Hoje compreendo que essas lutas sociais que empreendi se entrecruzaram com a minha singularidade, com minhas questões sem respostas, com meus desejos e minhas necessidades de evolução pessoal e humana e ainda com a busca de sentido para a vida. Isso tudo reflete a busca por uma autonomização. Josso (2002) afirma que nossa

*itinerância exprime bem as evoluções dos nossos centros de interesse, a evolução no sentido que damos à nossa existência, mas exprime igualmente explorações reiteradas que fazemos das nossas necessidades e dos nossos desejos. Esta relativa inconstância das nossas pertenças caminha a par de errâncias inevitavelmente associadas à nossa busca de si (p. 71).*

## **Aprendizagens facilitadoras da autonomia**

Aprendizagens psicossomáticas (comigo própria):

- Aprendi a ser mais independente e a equilibrar a dialética autonomização-conformização;
- Aprendi a enfrentar preconceitos e estereótipos;
- Aprendi a fazer escolhas responsabilizando-me por pagar seu preço;
- Aprendi a buscar minha realização pessoal, profissional e de cidadania;
- Aprendi a relativizar alguns acontecimentos traumáticos da minha vida.

Aprendizagens instrumentais (com outros e coisas):

- Aprendi a cuidar das minhas filhas, a partir das aprendizagens realizadas com minha mãe;
- Aprendi mais sobre autonomia ensinando minhas filhas a serem autônomas;
- Aprendi com o Grupo Phênix, com o coordenador e participantes, sobre minha interioridade, como autorresponsabilizar-me e como relativizar minhas dores, meus sofrimentos e minhas limitações;
- Aprendi com minhas socializações, nas diversas instituições por que passei, a buscar o equilíbrio da dialética subjetividade-coletividade.

Aprendizagens reflexivas (saber pensar):

- Aprendi a fazer autoanálise crítica, que me facilitava escolher caminhos que levassem a um saber-viver e à paz;
- Aprendi a responsabilizar-me por minha vida, na perspectiva de Sartre, pensando sobre o que devo fazer com o que foi dado a mim;
- Aprendi a refletir e perceber que a condição natural do ser humano é a de sempre evoluir, buscar sentido para a vida, e isso implica uma busca de autoria, uma busca de autonomia.

## 5º Momento-charneira: a aposentadoria

*Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que  
você não conhece como eu mergulhei.*

*Não se preocupe em entender,  
viver ultrapassa qualquer entendimento.*

Clarice Lispector

Vinte e quatro de outubro de 2010. Aos trinta anos de serviços prestados — dois anos como professora de Ensino Superior e vinte e oito anos como funcionária pública —, chegou o dia da aposentadoria. Misto de alegria e medo. O que seria dali para a frente?

Três anos antes de completar o tempo para me aposentar, fui ficando ansiosa e resolvi acalmar-me preparando esse acontecimento. Sabia da importância dele e o quanto poderia fragilizar-me por deixar uma instituição que fez parte da minha vida durante vinte e oito anos. Fiz um curso de Preparação para a Aposentadoria e, a partir dele, preparei uma palestra sobre o tema, que ofereci voluntariamente em diversas organizações. Realizei algumas dessas palestras na própria Secretaria da Fazenda e em algumas empresas privadas. Ajudava-me ajudando os outros. Surtiu efeito. Comecei a sentir-me mais segura e animada com a perspectiva de uma nova vida. Intercalei umas licenças a que tinha direito com dias de trabalho. Fui saindo aos poucos. Nesses tempos de licença, associei-me a uma amiga também aposentada e abrimos um consultório de Psicologia, onde fiz atendimentos de grupos e atendimentos como Personal Coach de Vida.

A minha vida corria bem, tranquila, tanto pessoal como profissionalmente. Mas havia um sonho ainda não realizado. Desde os tempos da graduação na UFPE que sonhava em fazer um curso de pós-graduação fora do país. Os caminhos foram-me levando para outras paragens, como trabalho, casamento, filhas, e o sonho foi sendo adiado; em alguns momentos, pensei até que não o realizaria.

Uma das possibilidades de trabalho de pós-aposentadoria era voltar a ensinar na educação superior, voltar ao começo da minha vida profissional. Então decidi fazer um curso de especialização em Docência do Ensino



Superior para me atualizar sobre novos procedimentos pedagógicos, necessários à retomada da função. O curso foi excelente, numa faculdade particular do Recife, onde todos os professores contratados eram mestres e doutores da UFPE. O encantamento pelo tema *educação*, nomeadamente a educação de adultos, tomou conta de mim, e decidi então fazer um mestrado na área.

Nessa fase de busca e consolidação da minha tomada de decisão de estudar fora, sofri uma profunda e difícil perda, que foi o falecimento da minha mãe. Mesmo ela estando já numa idade avançada, não queria aceitar que um dia ficaria sem a sua presença física, sem a sua palavra motivadora, sem a sua força, que me instigava a evoluir cada vez mais na vida. Ela foi assim até o fim, uma incentivadora do crescimento dos filhos, da autonomia dos filhos. Depois dessa grande perda, pensei “Por que não ir estudar no exterior?”. Não seria a hora de realizar o meu antigo sonho? Sim, agora eu poderia: as filhas estavam criadas, construindo suas vidas próprias; não tinha mais os domingos de almoço com a minha querida mãe; parte da minha trajetória profissional estava realizada, garantindo os subsídios financeiros para a estrutura de vida em outro país e, por fim, havia uma vontade de crescer mais em todos os sentidos da vida. Uma vontade de viver novas experiências, novos movimentos. Na minha perspectiva, ficar com a vida acomodada “no trono de um apartamento, com a boca escancarada cheia de dentes esperando a morte chegar”, como diz Raul Seixas em sua canção *Ouro de Tolo*, definitivamente não era o que queria para o meu futuro. Precisava de novos desafios. Na construção da minha personalidade, a passividade teve pouco espaço. Não conseguiria ficar esperando a vida passar. Para mim, seria a antecipação da morte.

O país escolhido foi Portugal, pela relação de origem histórico-afetiva, pela facilidade da mesma língua e ainda pelas experiências bem-sucedidas de alguns familiares e amigos que por aqui passaram, fazendo seus estudos de mestrado e doutorado. Querendo dar continuidade aos meus estudos na área da educação superior, pesquisei e encontrei o mestrado de Educação em Formação de Adultos, na Universidade de Lisboa. Os conteúdos se adequavam ao curso que procurava. Também, ao observar a bibliografia de uma disciplina do curso e encontrar referências do autor Paulo Freire, educador por cujos escritos e posturas políticas tenho a mais profunda admiração, a

escolha tornou-se fácil, pela grande motivação de aprofundar os estudos nessa perspectiva educacional.

Enquanto preparava minha mudança para cá, muitas dúvidas povoaram minha mente. Eram as resistências naturais a um processo de mudança que conhecia tão bem. Somos testados na paciência com os caminhos burocráticos que temos que percorrer, somos testados na vontade por conta dos detalhes de organizar (ou desorganizar) toda uma vida que se tem para dar início a uma outra e somos ainda testados nessa tomada de decisão quando os amigos e familiares a questionam, tentando dissuadir-nos de sair da nossa “zona de conforto” para “fazer essa loucura”. Passei por todos os testes e aqui estou. Nos primeiros dias, parecia que estava no ar, sem a presença efetiva na experiência. Aos poucos, fui-me adaptando, assimilando a mudança física, emocional e psicológica.

Minha filha mais velha, que também veio fazer um mestrado aqui, na área de Comunicação, chegou antes de mim e foi uma presença de muita importância nesse início. Muito acolhedora e carinhosa, ainda me ajudou em termos práticos de moradia e deslocamentos. Eu e minha filha temos vidas próprias. Sempre busquei a independência e ensinei isso para minhas filhas também. O valor da autonomia, aprendido inicialmente com a minha mãe e consolidado ao longo da minha existência, foi e é um valor cultivado na família. Mas apoiamo-nos mutuamente no que precisamos. Está muito confortável e sadia nossa parceria aqui.

Encontrei também alguns colegas e professores receptivos. Tenho feito vínculos com algumas estudantes brasileiras que estão vivendo a mesma experiência que eu, e estamos, em alguns momentos, apoiando-nos, ajudando-nos. A expectativa sobre o curso e sobre o Instituto de Educação, que era a melhor, tem-se confirmado. O curso tem-me instigado a aprender cada vez mais, tem colocado minhas estruturas de aprendizagem em movimento. Obviamente há disciplinas mais motivadoras do que outras, e é normal que isso aconteça, pois nosso interesse maior delimita-se em alguns temas.

O tema no curso que me encantou e me mobilizou sobremaneira é este sobre o qual estou fazendo a presente investigação, História de Vida, ou Biografia Educativa, como o denominam alguns autores. Claro que a minha formação em Psicologia me motiva a aprofundar o tema, como também outras

experiências de vida não acadêmicas, que aqui relatei e que me fizeram perceber a importância do percurso de vida para a formação do ser humano.

Cada dia gosto mais de ter feito essa ruptura na minha vida, de ter tomado essa decisão de fazer o mestrado em Educação. Cada dia gosto mais de estar aqui, vivendo uma cultura diferente da minha, de conhecer mais intensamente Lisboa, que se revelou para mim uma linda e agradável cidade, onde, andando a pé, de metro ou de autocarro, fico observando seus moradores, como se comportam, como vivem sua coletividade, sua cidadania. Tem sido um grande aprendizado.

Também a cada dia que aqui vivo, e já se vão quase dois anos, percebo como a estranheza que senti logo ao chegar tem se transformado numa afetividade e numa aproximação cada vez maior por essa terra, por esse pedaço do mundo que também é parte da minha origem. O sentimento remete a uma percepção de ampliação da consciência existencial e a um fortalecimento de pertencimento ao mundo.

### **Análise reflexiva sobre o percurso da autonomia**

No tempo em que se chega no fechamento de um ciclo, pensa-se que a autonomia está estabelecida e não há mais nada por buscar. Mas não é bem assim. Pineau (1988, p. 69), comentando o trabalho de D. Riverin-Simard, refere que “a vida adulta não é linear como o veem especialistas do crescimento e do decrescimento biológico e que exige, para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e uma preparação permanente”. A aposentadoria não me deixou conformada a um entendimento que tinha chegado ao fim de algo, mas, sim, que um ciclo se fechava e outros se abriam. Continuei na busca ativa de mim mesma, da minha cosmogonia, da minha subjetividade inserida no mundo, na coletividade da qual faço parte. Schneider (2006, p. 14) comenta que, “ao realizar sua liberdade, o sujeito humano sempre se situa em direção a um fim, a um projeto de ser, que acaba por definir as significações do mundo para ele”. Comenta ainda que “o ser do homem é um processo contínuo de totalização/destotalização/retotalização, ou seja, um vir-a-ser, justamente porque livre” (Schneider, 2006, p. 29). Para Jung (1972), o sujeito empreende uma busca fundamental de sua totalidade, ou seu

*Eu superior*, figura que abrange todos os seus processos psíquicos conscientes e inconscientes, no contínuo de sua existência. Também a consciência de que somos seres inacabados em busca de compreensão profunda nos impele para um caminho de busca até o fim da vida. Freire (1978, p. 63) concebe o “homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do *Ser Mais*”. Como seres conscientes de nosso inacabamento, desejamos sempre aprender mais de nós mesmos e da humanidade, num “processo contínuo que, desde o nascimento à morte, se confunde com a existência e a ‘construção da pessoa’” (Canário, 2013, p. 84). Processo este, de construção do ser autônomo, livre, e “liberdade não é somente dizer que se quer algo, mas fazê-lo acontecer. O homem é aquele que *faz* e nesse fazer se faz. A sua ação compromete-o em determinada direção” (Schneider, 2006, p. 14).

Minha iniciativa de entrar novamente no mundo acadêmico, de estudar com mais profundidade sobre a autoformação de uma pessoa, implica numa necessidade de realizar novos conhecimentos e novas aprendizagens que permitam compreender as mudanças aceleradas do mundo atual, visto que estas acirram nossos conflitos existenciais. Josso (2002, p. 183) afirma que “os percursos de formação devem ser concebidos para responder às necessidades de uma sociedade que não sabe ela mesma para onde vai”. Portanto, “é tempo de reconhecer que são necessárias aprendizagens para fazer face às dificuldades que perturbam a vida adulta” (Dominicé, 2006, p. 354). Ao encontro dessa ideia, Freire (1979, p. 29) comenta que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais”.

Josso (2002, p. 66), em seus estudos, evidencia quatro buscas interdependentes ao longo da formação da vida: a busca de si, a busca pela felicidade, a busca de sentido e a busca do “real” e afirma que “cada uma pode aparecer em momentos diferentes da existência de acordo com uma lógica própria de cada história”. Nessa fase da minha narrativa e fase de vida atual, vejo-me, mais preponderantemente, em busca de sentido de vida, numa perspectiva transpessoal, de cosmogonia, embora perceba que a busca de si, do real e da felicidade sempre se fazem presentes. São buscas orientadoras

de itinerários que conduzam a um saber-viver, que é “a busca de uma sabedoria como procura de uma arte de viver” (Josso, 2002, p. 66), e todas elas se fundamentam numa atenção consciente de si, dos outros, com os quais interagimos e com o nosso meio natural, e, portanto, conduzem a um caminho de autonomia.

Poderia usufruir meu descanso merecido de aposentadoria, depois de trinta anos de trabalho, como algumas pessoas do meu círculo de amizade me fizeram ponderar e como as leis estabelecidas mundialmente querem determinar. Mas isso me remetia a um sentimento de morte, de estagnação, e decidi não me conformar, saindo do meu país em busca de saber mais sobre mim, sobre as pessoas, sobre a humanidade. Freire (2013, p. 285) diz que a pessoa conscientizada compreende a história e seu papel nela de forma diferente e recusa “acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. Como ficar indiferente a tanto sofrimento humano? E, “diante de tanta violência, de mortandade ou da miséria, como ficar insensível?” (Dominicé, 2006, p. 348). Quando nos conscientizamos, temos a capacidade “de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (Freire, 2013, p. 285). Dou-me conta agora, ao trabalhar os aspectos dessa fase da minha narrativa, que a busca de um conhecimento mais profundo sobre a formação de adultos tem a ver com a necessidade desse aprofundamento humano, não só numa perspectiva profissional, como pensei inicialmente, mas também numa perspectiva humanista e existencial. Não podemos existir sem nos interrogarmos sobre o amanhã, “sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (Freire, 1992, p. 51).

Na parede da estação do metrô da Cidade Universitária, há uma frase atribuída ao filósofo Sócrates, que diz: “Não sou nem ateniense nem grego, mas, sim, um cidadão do mundo”. Penso que tudo que acontece no mundo é de responsabilidade de todos. Somos todos cidadãos do mundo. Em *Por Quem os Sinos Dobram*, de Ernest Hemingway, leitura da minha juventude, há um trecho escrito por John Donne (poeta inglês) que muito me marcou:

*nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra; se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria; a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por ti* ( Donne, cit. in Hemingway, 2013, p. 7).

O desafio humano é viver uma individualidade dentro da universalidade. É buscar sua autonomia em interdependência com os outros e com o mundo. Não é fácil viver esse desafio, e vejo-me vivendo essa experiência ambivalente, em que ora estou em compartilhamento, ora estou no meu recolhimento, como que preservando minha singularidade, movimento que já vimos ser inerente a toda pessoa humana (Josso, 1988). Freire (1995) alerta para a diferença entre o isolamento em que a pessoa confirma a si mesma e o isolamento que nega a comunhão. Caminhar como presença no mundo, sujeito de sua história, implica em interagir com o mundo e compartilhar com os outros, pois “preciso do mundo como o mundo precisa de mim” (Freire, 1995, p. 17), e é permanente a busca do equilíbrio entre o “si própria” e o “não eu” (Freire, 2011). Somos partes interligadas umas às outras compondo um todo. O paradigma sistêmico fundamenta-se no entendimento de um mundo como uma rede de entrelaçamento onde todas as coisas do mundo são causadas e causantes e são mantidas por uma ligação material e insensível que as sujeitam. Assim, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes (Morin, 2013).

Busco, atualmente, formar-me numa sabedoria que implica a busca de articular todas as aprendizagens apropriadas no percurso de vida, tentando “dar conta do emaranhado complexo das quatro buscas de saber-viver, demonstrando as suas interdependências, e, finalmente, pôr em evidência o lugar central da atenção consciente na sinergia do conjunto” (Josso, 2002, p. 76). Busco uma sabedoria que aceita e entende os desencantos e as decepções como processos inerentes à natureza humana, que nos fortalecem e nos fazem caminhar em liberdade de escolha e autonomia. Busco ainda a sabedoria de quem se permite viver plenamente a vida com seus encantamentos e mistérios, em presença que se sabe presença, que intervém,

que faz, mas que também sonha, (Freire, 2011), pois minha existência não pode ser apenas de adaptação, estou no mundo para transformá-lo, e, se “não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes” (Freire, 2000, p. 17).

### **Aprendizagens facilitadoras da autonomia**

Aprendizagens psicossomáticas (comigo própria):

- Aprendi que o caminhar na busca da autonomia é permanente, não se esgota;
- Aprendi a realizar alguns desapegos;
- Aprendi a fazer escolhas mais conscientes, o que implica desencantos e desilusões e perdas e ganhos, mas implica também em mais maturidade;
- Aprendi que ser autônoma não significa ser independente ou autossuficiente, e sim ter uma interdependência com os outros e com o mundo;
- Aprendi que a autonomia tem que estar implicada na coletividade, visto que o ser autônomo é uma parte de um todo maior, e não faz sentido uma singularidade que não se comprometa com a universalidade.

Aprendizagens instrumentais (com outros e coisas):

- Aprendi mais sobre o caminho da autonomia e autorresponsabilização ensinando-o às minhas filhas;
- Aprendi com professores, professoras, autores e autoras a ser sujeito da minha formação;
- Aprendi mais, com minhas relações sociais, a realizar um melhor equilíbrio nas dialéticas autonomização-conformização e interioridade-exterioridade.

Aprendizagens reflexivas (saber pensar):

- Aprendi que a flexibilização faz parte do caminho de ser autônoma;
- Aprendi a refletir sobre como se deu minha formação, o que implica estar aprendendo a aprender;
- Estou aprendendo, em reflexão, a fazer um caminho de sabedoria, articulando todas as aprendizagens adquiridas, para ser presença que vive em paz.



## SÍNTESE

A presente investigação buscou responder como ocorre a construção da autonomia na vida de uma pessoa adulta, nos diversos tempos e espaços de sua história de vida e qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação em todo o processo formativo. O estudo buscou apreender, portanto, através de uma narrativa autobiográfica, como uma pessoa faz sua autoformação como ser autônomo, como apreende as influências das relações familiares, sociais, culturais e do meio ambiente na construção da sua autonomização.

A partir da análise reflexiva realizada através da minha narrativa de vida, observei que, no primeiro momento-charneira, ou seja, ainda na fase infantil, já havia características pessoais de valorização da autonomia. Minha mãe, inclusive, falava-me de, já nessa época, eu possuir um “temperamento independente”. Compreendo que essas características pessoais foram assimiladas no contexto familiar, por influência dos meus pais, que possuíam princípios e valores humanistas e passavam essas mensagens aos filhos, ora explicitamente nos seus discursos, ora nos testemunhos dos seus gestos. Mesmo vivendo um contexto às vezes autoritário, também havia incentivo para o desenvolvimento da curiosidade, do conhecer, do aprender, para constituir uma profissão e ser autônoma. Freire (1995) refere que a curiosidade é uma capacidade humana que permite aceder à consciência crítica, e essa é condição para se construir um caminho de autonomia. Inicialmente é uma curiosidade ingênua, espontânea, do senso comum e depois torna-se curiosidade epistemológica. Dominicé (1988) afirma que a pessoa adulta forma-se tendo como base o material familiar herdado. Josso (2010, p. 75) também corrobora esse pensamento, quando diz que o sujeito ainda embrião inicia um movimento formativo da autonomia “cujos pais são os primeiros representantes”. Sobre minhas vivências, em determinadas ocasiões em contexto autoritário, Dominicé (1988) refere que os pais são memórias muito vivas na vida do indivíduo e os constrangimentos vividos no seio familiar são impulsionadores para um caminhar autônomo. Diz que as confrontações da vida quotidiana, as contrariedades sofridas e as revoltas declaradas têm enorme capacidade formadora e que é preciso “libertarmo-nos para melhor

conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos” (Dominicé, 1988, p. 59). Comenta ainda que a família muitas vezes nos obriga a oposições para que nos afirmemos e alcancemos os nossos objetivos.

Na fase da adolescência, no segundo momento-charneira, também expressava atitudes e comportamentos de quem buscava ser uma pessoa autônoma. Tinha um olhar crítico sobre os acontecimentos familiares, também sobre o que vivenciava na escola, e já havia indícios de uma vontade de fazer escolhas próprias, onde o futuro se apresentasse mais tranquilo. Compreendo, entretanto, que foi com a importante ruptura na minha vida de adolescente, a separação de meus pais, que fiz grandes aprendizagens para construir minha autonomia. Tanto meu pai quanto minha mãe continuaram sendo meus mestres ensinando esse caminho. Mas já se acrescentavam aí as experiências vividas nas escolas de diferentes perspectivas por onde passei. Uma escola era de face opressora, autoritária e ensinou-me o caminho de liberdade pela forma “negativa”, e a outra escola, de face democrática e libertadora, incentivou e promoveu meu caminhar autônomo. Dominicé (1988) comenta que as experiências vividas nos espaços escolares têm interferência pontual na vida do indivíduo “e apenas possuem um potencial formador na medida em que modificam o decurso da escolaridade” (Dominicé, 1988, p. 58). Entretanto, não constato isso ao analisar minhas experiências nos dois espaços escolares acima citados; pelo contrário, percebo que essas escolas tiveram grande influência na minha formação como um todo e foram muito influentes no percurso da minha autonomia. Nessa fase, vivi momentos em que tive que aprender a resolver questões diretamente ligadas a mim mesma, em que não havia mais a presença do pai provedor e minha mãe teve interferência preponderante, “empurrando-me” para ser autônoma e autorresponsável. Os comportamentos reveladores desse caminhar para a autonomia são, entre outros, aceitar resolver, aos dezesseis anos, os problemas escolares insatisfatórios e, aos dezessete anos de idade, escolher a profissão, sem interferência ou influência de nenhum adulto. Também valorizar a independência financeira e garantir parte dela aos dezoito anos expressam grande interesse em ser independente. Nessa fase, podem-se articular as vivências de ter autonomia com o que refere Freire (2011, p. 105) sobre o caminhar por essa busca, quando afirma que se amadurece aos poucos, no dia

a dia, e não de repente, e que a “autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a *ser*”.

No terceiro-momento charneira, com a entrada na Universidade, nota-se que a busca para um caminhar de independência se faz com mais coerência e com escolhas mais conscientes. Como afirma Dominicé (cit. in Josso, 2010, p. 69), “a ação educativa se torna um suporte para o qual o adulto apela em seu processo de autoformação”, referindo ainda que a finalidade da educação é ajudar o sujeito a tornar-se autônomo e responsável socialmente. Nesse contexto, iniciei meu processo de autoconhecimento e fui ganhando meu pensar crítico, saindo de uma consciência mais ingênua (típica da fase da adolescência) para uma consciência mais crítica, como refere Freire (2013) sobre o desenvolvimento do *ser* inacabado com vocação para “*ser mais*”. Comenta ainda esse autor que é indispensável o pensar crítico, pois com ele pode-se ter uma “seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto” (Freire & Shor, 1986 p.15). Jung (1972) também considera que o indivíduo vai ampliando sua consciência, fazendo uma passagem de uma consciência primitiva para uma consciência civilizada, tornando-se mais consciente de si, de sua individualidade. Nessa fase, compreendi melhor que ter autonomia e ser cidadã é reivindicar e lutar pelos seus direitos e cumprir seus deveres. Fui constituindo, aos poucos, meus próprios valores, minha postura ética perante meu corpo e minha afetividade perante o mundo. Referenciando-me no que havia herdado de minha família e como bem explica Dominicé (1988), vamos fazendo rupturas do material que herdamos até reconhecermos que, de alguma maneira, ainda somos tributários deles. Também nessa altura avancei na conquista da independência financeira, o que é um aspecto de extrema importância para um caminhar autônomo. Para Jung (1967), é importante avançarmos com nossa individualidade, com escolhas próprias, pois senão nos sentiremos oprimidos e dependentes da família.

Também é revelador da busca de desenvolver-se e querer evoluir o permanente interesse pelas aprendizagens formais e não formais, em todas as fases da vida. Participando em cursos variados, fazendo investimentos em leituras de diversos autores e dando importância à formação através do teatro, do cinema e da música. Também o interesse em fazer viagens, conhecendo monumentos históricos, visitando museus e observando as diferentes

expressões culturais, é um indicador de quem quer desenvolver-se, “caminhar para si”, autonomizar-se (Josso, 2002).

No quarto momento-charneira, na minha fase adulta, percebi vários aspectos da minha vida em que caminhei de maneira mais sólida como ser em autonomia. Nessa fase, em que me tornei esposa, mãe e profissional, pode-se encontrar maior expressão de uma consciência crítica e posturas de vida com mais autonomia (Freire, 1967). Nesse momento, quando adquiri mais clareza sobre os princípios e valores que deveriam pautar minha vida, observam-se escolhas feitas com mais apropriação de consciência, tomadas com mais liberdade e autorresponsabilidade. Como exemplo, pode-se citar a decisão de ser mãe e escolher a forma de educação dada às minhas filhas e também a escolha pelo divórcio, embora a sociedade pressionasse no sentido da não dissolução do casamento. Jung (1972) comenta que o processo de construção da autonomia avança na meia-idade, quando a integração entre os conteúdos psíquicos conscientes e os conteúdos psíquicos inconscientes está mais estabelecida. Também estão mais consolidados a busca da liberdade individual e o diálogo com o mundo. Rogers (1997) confirma que o indivíduo maduro relativiza melhor os diferentes *eus* que compõem sua totalidade, tornando-se mais forte e mais autônomo para agir com mais realismo, em que cabem as satisfações e as insatisfações das suas escolhas de vida.

Mas também foi na fase adulta que percebi mais claramente a presença da dinâmica individualidade e coletividade nas minhas opções de vida. Compreendi melhor que é preciso flexibilizar para poder existir em compartilhamento, condição inexorável e necessária a todo ser humano (Josso, 2002). Analisando e refletindo sobre esse momento-charneira, foi se explicitando para mim que a autonomia se faz num caminhar dialético, e até contraditório algumas vezes, de conformizações e dependências, como refere Josso (1988). Vê-se isso no caso da decisão de me casar oficialmente, em que flexibilizo com minha mãe para não a magoar quanto aos valores que acredita. Também me vi em renúncia de escolhas individuais e autônomas em favor da parceria com meu, na época, marido, como ter ido morar no interior do Estado, por conta do seu trabalho, mesmo preferindo morar na capital. As instituições das quais participei, também, por vezes, me fizeram renunciar de escolhas próprias para o exercício do pertencimento e do cumprimento dos deveres.

Como afirma Freire (1995), estar presente no mundo é caminhar em permanente compartilhamento e interação, pois ninguém realiza a busca sozinho e estamos sempre em comunhão uns com os outros. Comenta ainda que esse caminho pode-se fazer com autonomia, pois, quando assumimos a nós mesmos, não precisamos excluir os outros, mas estar com eles em interdependência, em que “um não pode ser se o outro não é” (Freire, 2013, p. 280). Josso (2007), nessa mesma linha de pensamento, entende que construímos nossa autonomia numa invenção de si no singular-plural, e isso implica o sujeito nas suas diversas dimensões da existência. Comenta que é uma necessidade vital aliada a uma tensão buscar a singularidade no meio da coletividade e que é “sobre esse fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros” (Josso, 2002, p. 126). Acrescenta ainda a autora que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família e variados grupos). Também Nóvoa (1988, p. 127) compreende que toda autoformação, ou individualidade, se constrói numa permanente interação e confrontação com os outros.

Na última fase, o quinto momento-charneira, há uma clara compreensão de que o caminhar da autoformação e da construção da autonomia é permanente. Vê-se, a partir da narrativa, que ainda existe inquietação (com menos ansiedade) e que há uma necessidade intrínseca de questionar, de interrogar, de conhecer, de aprender; e isso tudo é justificado, em todo ser humano, pela busca de “ser mais” (Freire, 2013). Embora tenha chegado numa fase de maturidade, de aposentadoria, vi-me buscando mais, procurando saber mais, tentando compreender mais, com as mesmas características de personalidade que me acompanham desde criança. São questões que versam sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre os relacionamentos. Sobre a existência de maneira geral, sobre a metafísica ou cosmogonia (Josso, 2002). E esse “buscar mais” apresenta-se sempre em sentido duplo: busco mais conhecimento de mim mesma e mais conhecimento da humanidade a que pertença, possibilitando o ampliar da autonomia, já que esta se faz no mundo e com o mundo (Freire, 1995). São percebidas nessa fase mais aprendizagens sobre a arte de viver e compartilhar de que nos fala Josso (2002) e mais segurança nas decisões a serem tomadas, o que expressa uma postura com mais independência e mais autoafirmativa. Também é demonstrada maior

inteireza, como nos fala Jung (1972) sobre o avanço dessa totalidade ao longo do processo de maturidade, quando se vai ampliando a integração das forças conscientes com as forças inconscientes. Como refere Pineau (1988), a vida exige uma preparação permanente para ser percorrida em seu ritmo e em todos os tempos. Portanto é inerente a todo ser humano a busca incessante por uma autonomia e uma sabedoria de vida. E assim compreendo meu caminhar nessa existência.

Observa-se que, em todas as fases da minha narrativa, podem-se fazer articulações com a Teoria Tripolar, de Pineau (1988). Esse autor afirma que a pessoa se forma a partir das influências recebidas dos outros, ou heteroformação; do contexto, ou ecoformação; e da autoformação, que é a maneira própria de assimilar essas influências. Em todos esses tempos e espaços, fui adquirindo, ao longo da minha história de vida, conhecimentos e aprendizagens para construir minha autonomia, a partir da interferência desses três movimentos formativos, que não funcionaram isoladamente, mas imbrincados entre si (Galvani, 2002). Vê-se que essas três forças perpassaram todas as cinco fases da minha narrativa. Na fase da infância, sofri larga influência da minha família, principalmente dos meus pais, mas também da socialização com minhas irmãs e irmão. Fui alfabetizada e, na escola, também recebi influências que ampliaram minhas possibilidades de leitura do mundo a partir da leitura da palavra (Freire, 2001), criando bases para um futuro caminhar autônomo. No tempo da adolescência, acrescentam-se às influências das instituições familiar e escolar as socializações com amigos e colegas. Essas interações foram sementes importantes na constituição da minha individualidade e no aprendizado do compartilhamento que frutificaram no terceiro momento, na fase da juventude. Nesse tempo, com a entrada na Universidade, as influências heteroformativas e ecoformativas para um caminhar autoformativo para a independência foram inúmeras. Além das socializações com professores, colegas e meu especial grupo de amigos, havia o conhecimento de teorias que ampliaram meu autoconhecimento e o conhecimento do mundo, propiciando-me um “~~ser de~~ atenção consciente” (Josso, 2007, p. 426). Segundo a autora, esse aspecto em nós é favorecedor de uma auto-orientação, condição importante para a construção da autonomia. Depois, na fase adulta, meu quarto momento narrativo, foram incisivos e

importantes para minha autoformação os compartilhamentos e as influências recebidas da família constituída (marido e filhas) e das instituições que fizeram parte do meu cotidiano durante décadas. E, finalmente, a fase da maturidade, ou o quinto momento da narrativa, corrobora as afirmações dos principais teóricos que fundamentam esta investigação, que defendem que a autoformação é um movimento permanente de todas as pessoas (Pineau, 1988) que caminham em busca de si mesmas (Josso, 2002) para superar seu inacabamento em busca da vocação ontológica de “ser mais” (Freire, 2013). Fica demonstrado que, mesmo tendo chegado a uma certa altura da minha vida, me aposentado e cumprido as tarefas que me foram confiadas numa existência de normalidade, ainda existe um movimento de autoformação, através do qual sigo buscando “ser mais”. Busco ampliar uma sabedoria de vida para compreender e aprender cada vez mais sobre mim mesma e sobre o mundo do qual sou parte implicada. E essa busca se faz numa perspectiva de uma autorresponsabilidade e de ampliação da autonomia.





## CONCLUSÃO

A investigação ora apresentada insere-se no domínio das Ciências da Educação e referencia-se no paradigma da educação humanista, no qual a pessoa é protagonista da sua formação, que se faz em todos os espaços e tempos de sua existência. Fundamenta-se ainda no novo paradigma da educação de adultos, inaugurado pela pergunta “Como se formam os adultos?”, que fez avançar um modelo de educação de perspectiva do ensino para um modelo de perspectiva da aprendizagem ampla e permanente (Canário, 2006).

O presente estudo debruçou-se sobre a formação de uma pessoa adulta no percurso da autonomia. Buscou responder à questão como ocorre a construção da autonomia de uma pessoa, nos diversos tempos e espaços da sua vida, e qual a importância da ecoformação, da heteroformação e da autoformação nesse processo. Foi definido como metodologia desta investigação o método biográfico, mais precisamente a narrativa autobiográfica, com uma posterior análise reflexiva dos momentos que foram escolhidos para narrar minha história de vida. Buscou-se compreender como fiz minha autoformação, como apreendi as influências das experiências vividas nas relações familiares e sociais e com o meio ambiente na construção da minha autonomia. Essas identificações foram realizadas a partir da análise reflexiva da dimensão da autonomia e da consciência crítica, vividas no movimento dinâmico da individualidade *versus* coletividade, embasadas pelas teorias de Freire (2013) e Josso (2002). Recorri ainda à Teoria Tripolar, de Pineau (1988), que afirma que a formação de uma pessoa se dá a partir de três forças imbricadas entre si, a heteroformação, a ecoformação e a autoformação.

Para Freire (2013), caminhar até a autonomia é uma vocação de todo ser humano. Mas diz que é algo que precisa ser conquistado, pois que não é sina nem destino dado. Afirma que ser autônomo e autorresponsável é assumir-se em uma condição histórica e social e que esse é um movimento que se faz num *continuum* da existência. Também lembra que qualquer liberdade de ser há que considerar a existência do outro, pois que a vida se faz em compartilhamento. Josso (2002) reforça esse pensamento quando afirma que sempre estamos em busca de nós mesmos, num “caminhar para si” em

partilha. Vivemos essa procura numa dialética do individual e do coletivo, buscando nossa singularidade, nossa originalidade, dentro de uma polaridade, em que ora nos conformamos com o exterior, ora agimos considerando nossa interioridade. Pineau (1988) refere que a autoformação, ou a construção de si mesmo, é uma terceira força que se desenvolve a partir de uma dinâmica reflexiva da heteroformação e da ecoformação, que operam um ciclo vital. Afirmar esse autor que o indivíduo, através da força da autoformação, se permite uma dupla apropriação do poder de formação. Toma em suas mãos esse poder, tornando-se sujeito, e, ao aplicá-lo a si mesmo, torna-se objeto de formação de si mesmo, permitindo uma diferenciação, uma emancipação, uma autonomização, ou seja, um autoformar-se.

Observou-se, a partir do procedimento metodológico utilizado, uma forte intersecção entre a parte teórica aqui abordada e a parte empírica examinada. Podemos afirmar que, no caso ora estudado, a aprendizagem é um fenômeno permanente que acompanhou todos os momentos narrados da autobiografia. Constatou-se também, como refere Freire (2013), que há uma forte inclinação para a busca da autonomia, uma necessidade intrínseca de liberdade e “ser mais”. Isso foi observado em todos os momentos-charneira: não há um acabamento, uma finalização, mas sempre uma busca permanente de si, de autoconhecer-se, de ampliar uma sabedoria de vida (Josso, 2002). Vê-se a busca de “ser mais”, inclusive, no momento denominado *Aposentadoria*, quando normalmente espera-se das pessoas um comportamento de maior conformidade com as expectativas sociais, de mais acomodação na vida. Freire (1974) comenta que o ser humano vive em busca permanente, pois é consciente de sua incompletude, e o “objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (Freire, 1974, p. 12). Também Rogers (1997) corrobora essa ideia quando afirma que a pessoa tem tendência permanente ao autodesenvolvimento e, em condições favoráveis, caminhará sempre rumo à maturidade. Refere que “a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixo” (Rogers, 1997, p. 21). Na mesma linha de pensamento, Jung (1972) comenta que a pessoa nunca terá uma formação totalmente acabada e vai sempre evoluindo em busca de uma consciência civilizada. Afirmar que “ninguém está com sua educação terminada ao deixar a

escola, ainda que conclua o curso superior. Deveríamos ter não apenas cursos de formação ulterior para os adolescentes, mas precisaríamos de cursos de educação ulterior também para adultos” (Jung, 1972, p. 51). Afirma ainda que possuímos uma criança interna, que precisará receber cuidados e educação permanentes.

Percebe-se, com a análise da narrativa, que desde cedo se revela o desejo de liberdade e independência, a partir da sensação de desconforto com alguns acontecimentos da infância. Na fase da adolescência, constata-se atitudes que revelam uma inclinação para um caminhar autônomo, aceitando a autorresponsabilização pelas próprias insatisfações. Também nessa fase se veem comportamentos que valorizam a independência financeira, o que expressa interesse pela emancipação e autonomia. Freire (2011) comenta que a pessoa vai amadurecendo aos poucos e, dia sim, dia não, vai construindo seu caminho de autonomia. Ainda é revelador da busca de desenvolver-se e querer evoluir e autonomizar-se o permanente interesse pelas aprendizagens formais e não formais em todas as fases da vida. Para Josso (2002), “aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser ‘diferente’” (Josso, 2002, p. 184).

Pode-se observar que o desenrolar de cada momento da narrativa vai confirmando o avanço das consciências referido por Freire (1967). Desde a infância até a fase adulta, percebe-se que os pensamentos e as atitudes vão ganhando maturidade e expressando uma evolução que vai da consciência mágica e da consciência ingênua para uma consciência crítica ou um pensar crítico, que leva à efetivação de diversas práxis autônomas, transformadoras de vida. É na fase adulta que se podem encontrar uma maior expressão de uma consciência crítica e posturas de vida com mais autonomia. Freire (1974) afirma que, quanto mais o indivíduo conhecer criticamente “as condições concretas, objetivas de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade” (Freire, 1974, p. 12). Nessa fase, também se observa mais consolidação dos princípios e valores que norteiam as opções do viver, que são feitas com mais apropriação de consciência e tomadas com mais liberdade e autorresponsabilidade. Na última fase narrada, vê-se, com o avançar da maturidade, mais segurança e

assertividade nas escolhas de vida e uma autonomização mais estabelecida, corroborando o pensamento de Freire (1974), que comenta, que quanto mais um indivíduo está inserido no mundo, “e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções” (Freire, 1974, p. 12).

A investigação realizada também comprova que se constrói a autonomia no contexto de uma polarização entre o individual e o coletivo e que se buscam sempre ancoragens coletivas, seja na família, seja nos diversos grupos a que pertencemos (Josso, 2002). Haverá sempre uma dinâmica entre ser autônomo e se conformar, entre responsabilizar-se e ser dependente e entre agir por influência da exterioridade e a partir da interioridade. Pender para um polo ou para outro dependerá do contexto e das circunstâncias em que se está vivendo a experiência. Freire (1995) lembra que a vida se faz em compartilhamento e interdependência, e, portanto, busca-se a autonomia sempre em interação com o outro, com o mundo. O autor lembra ainda que “não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros” (Freire, 1974, p. 12). Viver em coletividade preservando uma individualidade é uma necessidade humana que se faz em meio a uma tensão entre o “caminhar para si” e o caminhar com o outro (Josso, 2002). Portanto, chega-se à compreensão, com o presente estudo, de que não há uma absolutização do caminhar autônomo, mas, ao contrário, este se faz num movimento dialético de flexibilização permanente, de interdependências, em que ora o pêndulo recai sobre a interioridade, ou mais para o “si mesmo”, ora recai sobre a exterioridade, ou mais para o “outro”, ou para o mundo. Como ressalta Freire (1974), “homem e mundo: mundo e homem, ‘corpo consciente’, estão em constante interação, implicando-se mutuamente” (Freire, 1974, p. 12).

Constatou-se também que a análise reflexiva da narrativa autobiográfica demonstra coerência quanto à afirmação da Teoria Tripolar, de Pineau, sobre as influências assimiladas dos outros e dos contextos no processo de formação. As influências adquiridas na família, principalmente as recebidas dos meu pais, de seus valores e princípios, foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas características pessoais de inclinação para autonomia. Esses valores herdados são materiais que nos formam, como

assinala Dominicé (1988), e vão alicerçando outras influências assimiladas pela vida afora. Observa-se, em vários momentos da narrativa, a feitura da autoformação através de forças heteroformativas, advindas das relações sociais com amigos, colegas e professores, e de forças ecoformativas, advindas das instituições escolares, universitárias e profissionais. Pineau (1988) afirma que se faz uma antropogênese ao se tomar as rédeas da própria formação em busca de uma identidade e de um sentido para a vida. Essas forças transformadoras e autoformadoras, quer pelas aprendizagens formais, não formais e informais recebidas, quer pela intensidade das socializações, deixaram marcas importantes na minha vida pessoal e profissional. Canário (2013) refere que “a amplitude e o volume de situações que, na vida cotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (Canário, 2013, p. 79). Posso afirmar, por exemplo, que o Colégio de Aplicação, onde estudei na adolescência, com sua postura respeitosa, acolhedora e democrática e ainda incentivadora do pensar crítico, foi a segunda instituição, depois do familiar, que me despertou e motivou sobremaneira na conquista da minha autonomia. Freire (1974) comenta que, se a ação educativa entende o educando como uma pessoa, um ser de transformação do mundo, seu “quefazer será cada vez mais libertador” (Freire, 1974, p. 9). Em termos de influências, a partir das socializações, julgo que o grupo de amigos ao qual pertenci na Universidade e o grupo de autoconhecimento que frequentei já na fase da maturidade muito ajudaram a lapidar meu caráter independente. Os dois grupos foram facilitadores e ajudaram-me a fazer escolhas mais equilibradas entre meus desejos e minhas necessidades, em contrapartida aos desejos e às necessidades da família, que, por vezes, pelo cuidado excessivo, resvalavam numa repressão. Maturana (2001) afirma que existimos num espaço relacional e mudamos nosso sistema dinâmico a partir da nossa convivência com outros seres humanos. Josso (2002) fundamenta essa ideia quando afirma que caminhar com os outros passa por um “saber-caminhar consigo, em busca do saber-viver sabendo que cada encontro será a ocasião de se aperfeiçoar, ou de inflectir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso estar-no-mundo, o nosso-estar-dentro-do-mundo, o nosso estar-com-o-mundo” (Josso, 2002, p. 126). Rogers (1997) também concebe que toda pessoa tem uma tendência

construtiva no sentido de autorrealização, progredindo para a maturidade e para a socialização.

Verificou-se ainda, neste estudo, a afirmação de Josso (2010) de que o caminho da autonomia e da autorresponsabilização vai se construindo a partir de saberes e aprendizagens que vão sendo assimiladas no percurso da vida. A autora refere que “cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber viver [e] como é que aprendemos ‘o ofício de viver’” (Josso, 2002, p. 82). A análise reflexiva permitiu enumerar, em todos os momentos da narrativa, as aprendizagens assimiladas que foram servindo de base para a autonomização. São aprendizagens psicossomáticas, ou relativas a si; aprendizagens instrumentais, ou relativas aos outros e objetos; e aprendizagens reflexivas, relativas ao saber pensar (Josso, 2010). Cada momento foi requerendo a utilização das aprendizagens anteriores, e assim foi se dando o processo de formação na autonomia. Na infância, as aprendizagens foram as básicas e fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa. Na fase da adolescência, fui aprendendo mais sobre a existência e iniciei a apropriação da minha singularidade, entendendo mais sobre dependências e liberdades. Nessa fase também, comecei a aprender sobre independência financeira, a partir das aprendizagens instrumentais que fui realizando (costurar, por exemplo). Com a entrada na Universidade, todos os níveis de aprendizagens se intensificaram: tanto as instrumentais, através das quais aprendi a repassar conhecimentos, auxiliando alguns professores, quanto as psicossomáticas e reflexivas, pois fui ampliando conhecimento e autoconhecimento, favorecedores de um caminhar para a autonomia. No quarto e quinto momento da narrativa, observa-se que as aprendizagens, alicerçadas nas aprendizagens adquiridas anteriormente, multiplicaram-se e foram abrindo caminhos para uma vida mais independente, com maiores possibilidades de escolhas, caracterizando um caminhar ativo e cada vez mais autônomo. Rogers (1997) entende que nenhum saber adquirido é definitivo e que, para evoluir, o indivíduo precisa aprender permanentemente, pois a vida é sempre um processo de devir. Diz ainda o autor que a aprendizagem significativa é uma forma de aprendizagem que não se limita a aumentar conhecimentos, mas atravessa todas as parcelas da existência em que a pessoa ganha autoconfiança e torna-se mais autônoma. Josso (2002, p. 137)

comenta que devemos “aprender a posicionar-nos na vida de forma activa, reavaliando ou pondo em causa os conhecimentos que presidiram à compreensão do nosso devir e as transformações de si”. Também Freire (1979) concebe que o indivíduo, consciente de seu inacabamento, tem o desejo e a necessidade permanentes de aprender cada vez mais sobre si mesmo e sobre a humanidade da qual faz parte.

Pode-se concluir que foi possível responder à questão da investigação de como ocorre a construção da autonomia em uma pessoa adulta a partir da identificação das influências da heteroformação e da ecoformação no seu processo formativo e da identificação de algumas aprendizagens adquiridas. Foi possível verificar as características pessoais e as diversas experiências e influências familiares e institucionais favorecedoras do meu caminhar para a autonomia, revelado em diversas fases da minha história de vida.

Sobre a metodologia utilizada, o método autobiográfico, foi constatada sua dupla função, investigativa e formativa (Nóvoa, 1988), visto que a análise reflexiva realizada sobre minha narrativa autobiográfica proporcionou novos olhares e novas tomadas de consciência de alguns aspectos da minha vida, possibilitando a ampliação da minha formação. Constato que elaborar e refletir sobre minha narrativa biográfica propiciou-me uma compreensão de todo o percurso que fiz para a construção da minha autonomia. E confirma-se o que diz Josso (2002): que as experiências são formadoras quando se podem explicitar as aprendizagens psicossomáticas, as aprendizagens relacionais e instrumentais e as aprendizagens reflexivas do processo formativo. Essa autora considera o método autobiográfico uma investigação-formação e refere que uma das suas dimensões é a elaboração de um autorretrato que evidencia as dinâmicas existenciais do sujeito e que lhe permite tomar consciência da sua postura de vida. Afirma ainda que a metodologia permite que a pessoa se implique num conhecimento epistemológico de si, fazendo-a refletir como uma “mudança do ponto de vista de si sobre si, como é que uma mudança de ponto de vista sobre a maneira de conduzir a sua vida e de se dar é formadora” (Josso, 2002, p. 146). Nóvoa (1988) também confere ao método uma dupla função e considera-o um meio de investigação e um método pedagógico, visto que, enquanto o sujeito reflete como aprendeu, adquire

também novas aprendizagens. Para Pineau e Le Grand (2012), o sujeito não se limita apenas a analisar sua história de vida, ele também interpreta, julga, decide e sintetiza e torna-se um “sujeito crítico”, que adquire um novo saber-poder viver mais lúcido, mais consciente. Dizem também esses autores que as pessoas buscam fazer da vida uma história por conta de “três grandes finalidades: a ação, a compreensão e a emancipação” (Pineau e Le Grand, 2012, p. 109). Antes não havia uma clareza de como havia feito esse caminho de autonomia, quais influências e de quem as tinham recebido. Identifiquei aprendizagens assimiladas em todas as fases da minha vida que foram importantes para o processo da minha autonomização, e essas identificações ampliaram meu autoconhecimento. Também experiências vividas em fases remotas da minha vida foram revisitadas na construção da minha narrativa, e percebi que obtive um entendimento diferente do que havia tido à época. Por exemplo, não havia clareza antes sobre como minha mãe fora uma educadora efetiva no meu processo de autonomia, pois, além do seu discurso sobre a importância da independência de uma pessoa, houve também sua prática de vida e suas atitudes, incentivando os filhos para fazerem uma formação superior e se tornarem autônomos. Também alcancei um maior entendimento e uma relativização sobre as atitudes contraditórias de meu pai, que, em alguns episódios, foi machista e autoritário (fruto do contexto em que viveu e foi criado), mas passou para as filhas e o filho um amor ao conhecimento humanista. Apresentou-nos as leituras dos grandes clássicos da literatura, ajudando-nos e incentivando-nos a nos desenvolvermos e evoluirmos como pessoa. Portanto, elucidei melhor, com essa experiência, que meu pai também teve forte influência no meu caminhar para a autonomia; como afirma Dominicé (1988), a pessoa forma-se com base no material familiar que herda.

Também apreendi, a partir de um olhar renovado sobre a minha história de vida, as conformizações e dependências que fiz ao longo da vida, comprovando que o caminhar se faz numa flexibilização entre você próprio e o mundo, entre um “sí próprio” e a “outredade” (Freire, 2011), e que toda liberdade tem seu limite (Freire, 2013). Mesmo sendo contestadora das normas sociais, na fase da minha juventude, por cuidado e respeito à minha mãe,



conformei-me às crenças dela de que o casamento oficial era importante para os familiares e para a sociedade. Josso (1988) afirma que a dinâmica entre o individual e o coletivo é uma tensão dialética que atravessa permanentemente a vida do indivíduo, que está sempre buscando o equilíbrio entre autonomização e conformização, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade. Percebi com mais apropriação que a autonomia não se faz em um caminhar rígido, mas, sim, em um caminhar de interdependência e compartilhamento. Freire (1974), nesse sentido, diz que as pessoas caminham em comunhão e defende “o homem como ser no mundo com o mundo” (Freire, 1974, p. 9). Josso (2002) chama a atenção para o fato de que, quando já não há uma busca premente por uma identidade ou uma busca de si, o indivíduo tem disponibilidade com a vida, sente-se bem consigo mesmo e com o outro, experiencia uma relação de prazer e criatividade em um equilíbrio entre dar e receber, desenvolvendo assim seu potencial de humanidade.

E, finalmente, conclui-se que todas as informações obtidas na presente investigação, a partir desse olhar reflexivo e analítico sobre uma narrativa autobiográfica, articuladas às teorias existentes sobre a temática, nos permitem constatar que a singularidade de uma formação pode confirmar os estudos realizados sobre a formação de pessoas adultas em geral e trazer algumas contribuições para as Ciências da Educação. Nóvoa (1988) afirma que é importante estudar esse tema, visto que se faz necessária uma nova epistemologia da formação para responder à questão acerca da formação de adultos: “Como é que os adultos se formam?”. Entende esse autor que as Ciências da Educação precisam conquistar sua autonomia e sua especificidade no espaço científico, para servir de referencial às práticas educativas e ao conjunto de ações relativas à formação dos adultos. O autor ressalta que, com o método autobiográfico, pode-se falar de uma nova epistemologia da formação. É uma metodologia que faz parte do movimento que procura repensar as questões da formação, colocando o indivíduo como ator do seu processo de investigação, e defendendo a ideia de que ninguém forma ninguém, a pessoa mesmo se forma. E ainda de que a formação se faz a partir de um trabalho de reflexão sobre os percursos da própria vida, como um verdadeiro processo de produção-inovação. Para Nóvoa (1988), o adulto tem

que construir sua formação num balanço de vida, e, sendo assim, “o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos”. (Nóvoa, 1988, p. 115). Nesse sentido, Dominicé (1988) refere que “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos” (Dominicé, 1988 p. 56). Josso (1988) também valoriza os estudos sobre como se dá a formação de uma pessoa, pois entende que precisa ser elaborada uma ciência da educação específica, para que se possa evidenciar a pluralidade de dimensões de caráter psicológico, psicossociológico, sociológico, econômico, político e cultural, atravessadas pela dimensão da temporalidade, copresente na formação do sujeito. A autora reclama o advento de uma ciência da formação para que se tenha acesso ao modo como cada aprendente faz, vive e pensa sua formação, ou seja, “qual o nosso conhecimento sobre o que faz o aprendente consigo próprio para aprender?” (Josso, 2002, p. 161). A autora compreende que a abordagem biográfica, ou a História de Vida, é “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como as dinâmicas que orientam sua formação” (Josso, 2007, p. 419).

Entende-se que é vasto o campo para a investigação na área da formação dos adultos. Pela complexidade que implica um estudo sobre as subjetividades, pelos processos conscientes e inconscientes envolvidos e pelas múltiplas dimensões que interferem na autoformação. Este estudo chama a atenção para a questão da formação da singularidade, do si mesmo, dentro da polaridade dinâmica da individualidade e da coletividade. Como já foi visto teórica e empiricamente, o caminhar autônomo se faz no compartilhamento, na troca, na comunhão com o outro, recebendo inclusive suas influências. Constata-se que esse tema precisa de maiores aprofundamentos para se compreender melhor como se faz a diferenciação de si mesmo dentro da multiplicidade das influências heteroformativas e ecoformativas, como ser singular em um universo plural. Faz-se necessário aprofundar, perceber melhor

quais os sistemas e mecanismos utilizados pela pessoa que permitem que ela faça escolhas próprias (ou não) na realização da sua autoformação.

Outro tema importante para ser melhor investigado e que o estudo atravessa, mas no qual não se detém, é a questão da construção do feminino. O estudo refere-se à autoformação de uma mulher e oferece informações proveitosas sobre como ela vivenciou essa subjetividade na condição de gênero feminino, em vários tempos e espaços da sua existência. Aprofundar essa problemática da autoformação feminina, a partir de uma narrativa autobiográfica, onde a própria pessoa refletiria sobre como se tornou mulher, entende que traria uma preciosa contribuição para os estudos da formação dos adultos, nomeadamente para a investigação da formação do gênero.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO J.; FERREIRA & S. (2013). Estudos (auto) biográficos - histórias de vida. In AMADO, J. (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BUENO, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28, 1, pp.11-30.
- CANÁRIO, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.159-206.
- CANÁRIO, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In CANÁRIO, R. (org.), *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13, pp. 220-227.
- CAVACO, C. (2013) A actualidade do pensamento de Paulo Freire – educação e intervenção no mundo. *Revista Aprender*. ISSN: 0871-1267, pp. 21-28.
- CHAUÍ, M. (2002). *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras.

- COUCEIRO, M. L. (1992). Processos de autoformação: uma produção singular de si próprio. Dissertação de Mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática.
- DOMINICÉ, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 52-61). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- DOMINICÉ, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, pp. 345-357.
- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, 11, 2. pp. 21-33.
- FERRAROTTI, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.17-34). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- FINGER, M. & ASÚN, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender nossa saída*. Porto: Editora Porto.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Dinalivro.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979). *Conscientização —Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.

FREIRE, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2013). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. & SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALVANI, P. (2002) A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In *Educação e Transdisciplinaridade II*. CETRANS: Triom, pp. 95-121.

GALVÃO, C. (2005). *Narrativas em educação*. *Ciência & Educação*, 11, 2, pp. 327-345.

HEMINGWAY, E. (2013). *Por quem os sinos dobram*. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro.

- HOUAISS. (2002): *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ILLICH, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In NÓVOA, A. & FINGER, M., *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 36-51). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- JOSSO, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, M. C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e gerir mudanças. In CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp.115-26) Lisboa: Educa.
- JOSSO, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3 (63). pp. 413-438.
- JOSSO, M. C. (2010). *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- JULLIEN, F. (2010). Pensar a partir de um fora (a China). *Revista Periferia*.II,1, pp.1-20.
- JUNG, C. G. (1972). *O desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Editora Círculo do Livro.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. (2004). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28.
- LARROSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, 19, 2, pp. 4-27.



- LIMA, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (2011). Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Revista e-Curriculum*, 7, 3, pp.1-12.
- MELO, A. (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa.
- MARIOTTI, H. (1999). *Autopoiese, cultura e sociedade*. Retrieved from: [www.geocities.com/pluriversu/autopoieses.html](http://www.geocities.com/pluriversu/autopoieses.html). pp.1-9.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MATURANA, H. & PÖRKSEN, B. (2008). *Del ser al hacer: Los orígenes de la biología del Conocer*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez editor.
- MORIN, E. (2013). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA E FINGER. *O Método (Auto) biográfico e a Formação* (pp.108-130). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PINEAU, G. (1988) A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 64-77). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- PINEAU, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, pp. 329-343.
- PINEAU G. & LE GRAND, J. (2012). *As Histórias de Vida*. Natal: EDUFRN.

RIBEIRO, F. (2007). *Jung: a consciência do nosso eu*. Lisboa: Planeta Editora.

ROGERS, C. (1997). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*: Lisboa: Educa.

SCHNEIDER, D. (2006). Liberdade e dinâmica psicológica em Sartre. *Natureza Humana*. 8,2. Retrieved from: [www.psiclin.ufsc.br](http://www.psiclin.ufsc.br). pp. 283-314.

*Carl Rogers/Fred Zimring*. Tradução e organização Marco Antônio Lorieri. Recife: Massangana.